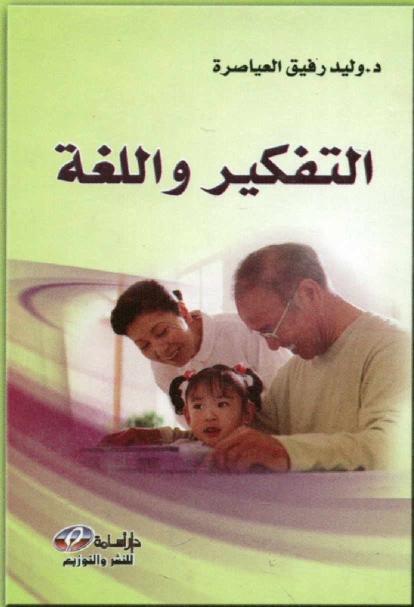
د. وليد رفيق العياصرة

التفكير واللغة



دار أسامة
للنشر والتوزيع



دار أسامة
للنشر والتوزيع

هاتف: 00962 6 5658253 / 00962 6 5658252
فاكس: 00962 6 5658254 ص.ب: 141781
البريد الإلكتروني: darosama@orange.jo
الموقع الإلكتروني: www.darosama.net

ISBN 978-9957-22-381-6
9 789957 223816

التفكير
و
اللغة

المؤلف

د. وليد رفيق العياصرة

دار أسامة للنشر والتوزيع

الأردن - عمان

الناشر

دار أسامة للنشر و التوزيع

الأردن — عمان

- **هاتف :** ٥٦٥٨٢٥٢ — ٥٦٥٨٢٥٣
- **فاكس :** ٥٦٥٨٢٥٤
- **العنوان : العبدلي— مقابل البنك العربي**

ص. ب : ١٤١٧٨١

Email: **darosama@orange.jo**

www.darosama.net

الطبعة الأولى

٢٠١١م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٠١٠/٦/٢١١١)

١٥٣,٤ **العياصرة، وليد رفيق**

التفكير واللغة/وليد رفيق العياصرة.— عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠.

( ) ص.

ر.أ :(٢٠١٠/٦/٢١١١).

الواصفات: التفكير //الاتصال الجماهيري//الاتصال//اللغة العربية/

ISBN: 978-9957-22-381-6

المحتويات

الفهرس

الفصل الثاني

الفصل الثالث

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتطور في جوانب الحياة الإنسانية المختلفة، مما يتطلب تنمية قدرات الأفراد المختلفة الفكرية واللغوية وغيرها؛ لكي يواكبوا هدف التطور والتقدم.

يعد التدريب على مهارات التفكير واللغة، وسيلة هامة وضرورية للمجتمع المعاصر.

أشار سكلي (Sculley) إلى أن المصادر الإستراتيجية، لا تخرج من الأرض؛ لان المصادر الإستراتيجية هي الأفكار والمعلومات، وهي تخرج من العقول، ففي ظل الاقتصاد السابق، قد تكون دولة ما غنية بالمصادر، ولكنها في ظل الاقتصاد المعرفي الجديد قد تكون فقيرة، وعليه فان الأنظمة التربوية يجب أن تتحول من التركيز على استظهار الحقائق إلى تعليم مهارات التفكير (Paul: 1993).

يذكر الزرنوخي في كتابه (تعليم المتعلم طريق التعلم) أن دقائق المسائل لا تدرك (أي لا يتم تعلمها) إلا بالتفكير. ولهذا قيل: (فكر تدرك) ولا بد من التفكير قبل الكلام؛ لان الكلام كالسهم لا بد من تقويمه بالتفكير قبل الرمي، حتى يكون مصيبا وقيل (رأس العقل أن يكون الكلام بالتثبت والتفكير) (التل: ٢٠٠٥).

يوصي التربويون والمربون معا، بضرورة تطوير وتعليم مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع، ولمختلف المراحل العمرية، خاصة طلبة المدارس والجامعات، حيث أن مهارة التفكير تأخذ بالطلبة إلى أفاق اكبر، فيستطيع الطالب أن يملك عقلا باحثا مستكشفا ومحللا وناقدا وقادرا على التقييم، والتطوير والتجديد في حياته وعمله لكي يصبح فردا في مجتمع قادر على تطوير نفسه بنفسه.

وفي ضوء ذلك فان تعليم مهارات التفكير والتعليم من اجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور الطالب ايجابيا (العويسي: ٢٠٠٤).

أن زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم الذاتي والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها. وللتفكير أثر كبير في إنعاش عقول المتدربين ويدربهم على حل مشكلاتهم وتدبر أمور حياتهم ويدفعهم لمسايرة الانفجار التكنولوجي (الحر: ٢٠٠١).

من هنا لا بد من تطوير طرق واستراتيجيات تعمل على تنمية مهارات التفكير، وخاصة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة؛ ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة التي يواجهها المجتمع.

يصنف نيومان (Newmann: 1991) مهارات التفكير في فئتين رئيستين هما: مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا. وتعني مهارات التفكير الدنيا الاستخدام المحدد للعمليات العقلية، فهي تتضمن تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقا ومع ذلك فهي ضرورية قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا، أما مهارات التفكير العليا فتعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، وتتضمن تفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للوصول إلى الحلول وتقع ضمن هذه الفئة مهارات التفكير الإبداعي والاستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها.

إن الثقافة البشرية والسلوك الاجتماعي والتفكير، لا توجد في غياب اللغة، هذه مقولة نادى بها (الدوز هكسلي).

تعتبر اللغة أهم لاختراعات الاجتماعية التي تميز بها الإنسان عن الأحياء التي تقاسمه الوجود، فقد كانت وسيلة إلى كل ما أنجزه من تراث، وأبدعه ويبدعه من حضارة، وبها تمايزت وتعارفت المجتمعات البشرية، وتتعاظم وظيفة اللغة يوماً بعد يوم مع التقدم البشري، وفي الحضارة المعاصرة، حضارة الثورة العلمية والتكنولوجية، حضارة الاتصال والمواصلات والفضائيات والانترنيت والفاكس والأقمار الصناعية، يفوق دور اللغة كل دور جوهري كان لها، على خطر ذلك الدور في التاريخ، فالكلمة الآن أكثر سيولة وأبعد مساراً عن طريق وسائل الاتصال الإلكترونية عبر الفضاء.

إن هناك علاقة وطيدة بين اللغة والفكر، وهي ذات أهمية في فهم ليس فقط طبيعة ظاهرة التفكير، بل أيضاً فهم طبيعة ظاهرة اللغة نفسها، لذا لم يكن ممكناً إغفال هذه القضية طويلاً، فانبعث كموضوع يستفز التفكير والنظر حتى من داخل علم اللسانيات، وذلك جلي في تأليف (تشومسكي)، و(جول كريستيفا) و(بلومفليد)، وغيرهم.

من هنا كانت وما تزال بعض الأسئلة التي تثار بخصوص العلاقة بين اللغة والتفكير، والتي تشغل بال الباحثين في كثير من المجالات، وخصوصا علماء النفس

المهتمين بدراسة اللغة ، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

- هل نحن بحاجة إلى لغة لكي نستطيع التفكير؟ أم نحن بحاجة إلى تفكير لنستطيع الكلام؟
- هل مهارات التفكير واللغة تنمو ككيانات منفصلة أم أنها ترتبط ببعضها البعض منذ البداية؟
- أيهما يعتمد على الآخر اللغة أم التفكير؟
- أيهما يسبق الآخر التفكير أم اللغة؟
- هل نستطيع أن نتكلم دون تفكير؟
- هل هناك تفكير دون كلام؟

اللغة هل الوسيلة التي نعبر بواسطتها عما نفكر فيه ، فالعلاقة بين التفكير (المعرفة) واللغة ، مسألة في غاية الأهمية ، ولكن هل نمو أحدهما يسبق الآخر؟ وهل المعرفة واللغة ينموان بشكل متوازن؟ أم أنه يرتبط كل منهما بالآخر، وإذا ما كانا مرتبطين فكيف يرتبطان.

برغم من انه يكاد يكون هناك إجماع، واتفاق بين العلماء والباحثين حول العلاقة بين اللغة والتفكير، إلا نتائج الدراسات التي دارت في فلك هذه العلاقة تتأرجح بين التطابق التام من حيث طبيعة هذه العلاقة ، أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى.

لقد كان التصوير الفلسفي القديم، يعتبر اللغة مجرد وعاء لفظي، يأتي المحمول الفكري ليستبطنه ويحل فيه، فالأفكار حسب التقليد الفلسفي الأفلاطوني ماهيات وجواهر، وما اللغة إلا أغلفه وقنوات لفظية تستخدم للقبض على الفكرة والتعبير عنها.

وجرى تناقل هذا التصوير الأفلاطوني معطياً نوعاً من الاستقلالية للتفكير عن التعبير، للفكرة عن اللفظ ، بل تشكل حسًّا لغوياً يعطي نوعاً من الأسبقية في الوجود للتفكير، حس تعزيزه تجارب التعبير اليومية نفسها ، ألا نقول عادة، لا أجد الألفاظ للتعبير عن آرائي، أو لا تسعفني اللغة في نقل مشاعري وأفكاري، من هنا تشكل ذلك الوعي اللغوي الذي يعتبر اللغة مجرد أداة ووسيلة يستخدمها التفكير

في مختلف عملياته لنقل مقصوده ومعناه، وفي هذا السياق يقول ابن خلدون: أعلم أن اللغة في المتعارف: هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل إنساني.

وهكذا نلاحظ أن هذا التصوير اللغوي الذي يفصل بين فعل التعبير، وفعل التفكير، يصفه ابن خلدون أنه من (المتعارف)، أي من المتفق على القول به، وفي ذلك دلالة على شيوع هذا التصوير وتداوله قديماً.

التفكير نعمة عظيمة وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، ليتعرف عليه ويعبده، وليعمر الأرض، ويقيم البناء الحضاري على هدي الرسالات النبوية، واللغة أداة ضرورية يتفاعل من خلالها الإنسان مع بني البشر فينقل أفكاره ويستفيد من أفكار غيره.

لقد امتاز الإنسان باللغة، وتفرد عن بقية المخلوقات، وهي نعمة لا ينفك عنها إنسان عاقل، ولا يتصور خلو الحياة الإنسانية منها لحظة من الزمن، ومن هنا تتجلى أهمية التفكير في حياتنا الخاصة والعامة... الدينية والدنيوية... العلمية والعملية.. ومن هذه الأهمية تنبثق ضرورة مراجعة أساليب التفكير السائدة، لتحديد ما إذا كانت قادرة على تحقيق هدف العبودية الشاملة؛ أم أنها تحتاج إلى إعادة بناء وهيكلة؛ وذلك بعد القيام بعملية هدم للأساليب المغلوطة، وفك للقيود الذهنية، وتكسير للحواجز العقلية التي قد تعيق التفكير السليم والإنتاج الإبداعي.

والتفكير قضية معقدة من حيث ماهيتها، ومنهجيتها، وما يؤثر بها من الدوافع النفسية الذاتية والعوامل البيئية الخارجية.

إن التفكير في حقيقة الأمر ليس مجرد منهجية جوفاء تهذر بها الألسنة، وتؤلف بها الكتب، وتتمق بها الدراسات، بل هو ما يسترشد به الفكر، وما يضيء به العقل، وما تنجذب إليه النفس من خطوات ذهنية، يحوطها انفعال صادق يروم العطاء والبذل، وتزحمها رؤى متناثرة، استجلبها تعلم فطن وتأمل حاذق.

وثمة أسئلة كثيرة تعوزها إجابات دقيقة، من خلالها يمكن تصحيح طرائق التفكير، واسترداد (العافية الذهنية الكاملة، ومن ثم ترقية الأهداف ورفع الأداء، كما أنها بدرجة ثانية تجسّد ما يحيط بعملية التفكير من تعقيد وإشكالية، وأهم هذه الأسئلة ما يلي:

- ما هو التفكير؟

- وكيف يفكر الإنسان؟
- هل ثمة عوامل تنضج التفكير وتخصبه، وأخرى تفسده وتسطحه؟
- لماذا يبدو أحدنا مندفعاً في قضية دون أخرى؟!! وفي وقت دون آخر؟
- ما هي اللغة؟
- ما علاقة اللغة بالتفكير؟ وهل نستطيع أن نفكر بدون لغة معينة؟
- هل تؤثر العوامل البيئية على التفكير إيجاباً أم سلباً؟

يرى بعض الباحثين أن اللغة: قدرة ذهنية مكتسبة، يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما.

إن نظرة مدققة ومتمعنة للتعريف تفصح عن أنه يتكون من ثلاثة أقسام هي:

- **القسم الأول:** يؤكد أن اللغة قدرة ذهنية تختلف من فرد لآخر، وتتداخل فيها عوامل فسيولوجية، تتمثل في تراكيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي.
- **القسم الثاني:** في التعريف يؤكد على الطبيعة الصوتية للغة، وأن الصلة بين هذه الأصوات وما تدل عليه صلة اعتباطية، وأن اللغة اختراع ، ويرى البعض أن أهم اختراع توصلت إليه البشرية استخدام اللغة الأولى.
- **القسم الثالث:** يؤكد طبيعة اللغة الاجتماعية في التواصل بين أفراد المجتمع ونقل الأفكار، وأهمية اللغة تأتي من أنها تسهل عملية التواصل، وتجعل عملية التفكير ممكنة بتنظيمها للواقع بمختلف تجلياته ومعطياته ونقله إلى وحدات رمزية مجردة، إلا أن وظيفة اللغة لا تتوقف عند مجرد نقلها للواقع وتداول الأفكار، بل تقطعه وتجزئه وتصنفه على نحو خاص، فكل لغة كما يقول (أندريه مارتينييه): تمثل طريقة خاصة في تنظيم العالم.

ولقد كان ابن جني سابقا إلى ذلك في تعريفه للغة إذ يقول: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهذا التعريف تعريف دقيق يتفق في جوهره مع تعريف المحدثين للغة، فهو يؤكد الجانب الصوتي للرموز اللغوية ويوضح وظيفتها الاجتماعية في نقل الأفكار والتعبير في إطار البيئة اللغوية واختلاف لغات البشر، فلكل قوم لغتهم التي يعبرون بها عن أغراضهم.

إن اللغة وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكمون إلى حيز التصريح، وهي عماد التأميل والتفكير الصامت، ولولاها لما استطاع الإنسان أن يسبر غور الحقائق، حينما يسلط عليها أضواء فكره. كان العالم (ورف) قد اهتم بطريق تأثير العلاقات اللغوية على التفسير أو التعبير المعرفي للبشر، إن اللغة تغني عن إحضار الواقع المادي بشخوصه وسماته وأعيانه، لأنها تجريد رمزي متواضع عليه، لذا فبدون لغة يستعصى التفكير في الواقع، ويتحول هذا الأخير إلى شتات من الظواهر وفوضى دامسة لا نميز فيها شيئا لكننا نذهب بفكرة ابن جني _ تحت تأثير التفكير اللساني ومستجداته المعاصرة إلى أبعد مما سبق، إذ أنه بما التفكير في الواقع يستحيل حصوله بدون لغة فلا شك أن هذه الأخيرة تؤثر تأثيراً كبيراً على عملية التأميل والنظر في الواقع، إذ هي التي تعطي لهذه العملية منظار الرؤية إلى موضوع الواقع، بل هي صانعة موضوع التفكير، وأكثر من ذلك هي صانعته على نحو خاص، فاللغات مختلفة كثيرا في عملية تصنيفه وتنظيمها للواقع.

نحن نشعر بوجودنا، وبحاجاتنا المختلفة، وعواطفنا المتباينة، وميولنا المتناقضة، حين نفكر، ومعنى ذلك: أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء، ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا، إلا مصورة في هذه التي نقدرها ونديرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة (طه حسين، مستقبل الثقافة العربية).

إذن فاللغة ليست رموزا ولا مواصفات فنية فحسب، ولكنها إلى جانب ذلك وفي الأساس منهج فكر، وطريقة نظر، وأسلوب تصور، هي رؤية متكاملة تمدها خبرة حضارية متفردة، ويرفدها تكوين نفسي مميز، فالذي يتكلم لغة هو في واقع الأمر يفكر بها، فهي تحمل في كيانها تجارب أهلها وخبرتهم وحكمتهم وبصيرتهم وفلسفتهم.

لذلك نحاول من خلال هذا الكتاب أن نلقي الضوء على اللغة واكتسابها والتفكير وتنميته، وأهم المحاور التي تتناول حقيقة العلاقة بين الفكر واللغة، ودور كل منهما في تحقيق نماء البشرية وثقافة تحمل جنسية اللغة التي تنتجها.

الفصل الأول

مدخل إلى اللغة

المبحث الأول

أهمية اللغة

تقع اللغة في بؤرة الأحداث الإنسانية، فمن خلالها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من معارف واكتشافات واختراعات، فانتشرت الآداب الرفيعة، التي انتهجتها الثقافات المختلفة منذ فجر التاريخ، على شكل أساطير أو قصص أو شعر، ومن خلال اللغة نصرف أصغر شؤوننا اليومية وأعظمها شأنا، إذ تلعب اللغة الدور الرئيس في أي تواصل بين البشر.

تعتبر اللغة من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية، ولولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث.

لكل مجتمع بشري لغته الخاصة به، بينما لا توجد اللغة بين الحيوانات في الطبيعة، ولكن ذلك لا يعني بأن الحيوانات لا تنقل المعلومات إلى الحيوانات الأخرى من نفس الصنف، إذ لمعظم الحيوانات نظام للتواصل ولكنها لا تملك التقنيات في التواصل التي نسميها اللغة.

لقد اهتم المفكرون والفلاسفة والعلماء باللغة، منذ القدم، ولا بد وأن البشر توجهوا لدراسة اللغة قبل كتابتها، فالكتابة تحتاج لدراسة وحدات اللغة بطريقة ما سواء كانت الوحدات صوتية كالأبجدية، أو كلمات كما هو الحال في الكتابة الصورية، ولكن جهود هؤلاء لم تصلنا بشكل مباشر.

ولو تتبعنا تطور اللغة عبر العصور لوجدنا أن دراسة اللغة اصطبغت بحاجات المجتمعات ومشكلاتها عموما، وهذا شأن العلوم جميعا، فإنها تنشأ وتترعرع لدى الإحساس الاجتماعي بالحاجة إليها، وتتوجه لحل مشكلات تلك الحضارة كل حسب ميدانه.

كما أن الثقافة والحضارة القوية، تعد من المؤثرات الحضارية والثقافية التي يمكن أن تؤثر في الفرد من خلال اللغة، بحيث تقوم اللغة بتشكيل معتقدات الأفراد وتوجهاتهم النفسية نحو الجماعات والأقوام والأشياء في الكون. كما تهيمن على موقفهم العام من الكون وتؤثر في تكوين الشخصية البشرية، وإذا كانت اللغة نتاجا للحضارة فهي أداة فعالة من أدواتها أيضا وهي بوصفها هذا يمكن أن تدلنا على كثير من شؤون الحضارة والمجتمع الذي نشأت اللغة فيه، وهذا أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعلم النفس؛ لأن الإنسان جزء من المجتمع الذي يعيش فيه، فتؤثر فيه حضارة ذلك المجتمع وثقافته، ويؤثر هو أيضا في الحضارة، وهكذا يمكن أن يدلنا علم نفس اللغة على جملة من المؤثرات في سلوك الإنسان.

وفي خلال السنوات العشر الأخيرة أخذ علم نفس اللغة ببلورة ميادينه أكثر فأكثر، فازدادت البحوث كثافة في ثلاثة ميادين أساسية وهي:

1. **إنتاج اللغة:** وذلك من خلال دراسة العمليات العضوية والنفسية والاجتماعية الفاعلة في كيفية نطق اللغة وتكوين المقولات اللغوية، ويدخل ضمن هذا الميدان الأجهزة العضوية المسئولة عن النطق من أجهزة تصويت إلى تركيبات عصبية وعضلية تسير هذه العملية إلى عمليات عقلية تهيمن على تخطيط ما يريد الفرد أن يقوله إلى النطق الفعلي لهذه المقولات.
2. **فهم اللغة:** ويدخل في هذا الحيز مسألة تسلم اللغة من أجهزة سمعية وعصبية تقوم بوظيفة استلام التنبيهات اللغوية وتحليلها وتفسيرها والاستجابة لها، إلى العمليات النفسية المسئولة عن تحليل الكلام مرورا بالدوافع التي تجعل الإنسان ينصت للغة ويتذكر ما حدث من خلالها، ويقع في صميم ذلك كله علاقة اللغة بالفكر.
3. **اكتساب اللغة:** ويركز هذا الجانب على كيفية اكتساب الأطفال لغتهم القومية، والمراحل التي يمرون بها، وعلاقة النحو اللغوي بالنحو العقلي، والمؤثرات الثقافية والحضارية في عمليات الاكتساب (الحمداني: ١٩٨٢).

وبذلك فإن عظمة وخطورة اللغة، لا تكمن في ألفاظها، بقدر ما تكمن في دلالاتها، فاللغة من حيث الدلالة، لها قوة سحرية تحمل طاقة نفاذة، وتزداد خطورتها وروعتها وأهميتها إذا نظرنا إليها في سياق حدوثها، أي السياق اللغوي الذي تتم فيه، فكل موقف فيه لغة، له معنى ودلالة يختلف عن موقف آخر تستخدم فيه نفس اللغة والكلمات، وهكذا فإن اللغة بكلماتها كما قال مايكوفسكي.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة تعتبر وظيفة إنسانية تميز الإنسان، بما هو إنسان بل تعد اللغة من أهم شروط إنسانية الإنسان، فهي كما قال ثورنديك أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان.

وقد حاول الفلاسفة على مر العصور إبراز ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فوصفوه مرة بعد الأخرى بأنه كائن عقلاني، وحيوان سياسي، وحقيقة مفكرة، وعنصر حر. وفي العصور الحديثة أجمع العديد من الباحثين في شتى نواحي المعرفة من علم النفس إلى التربية إلى اللغة، على أن القدرة اللغوية هي الصفة الأساسية التي تميز الإنسان.

وتعد لغة الإنسان لغة شديدة التعقيد والثراء، فهي رموز وليست إشارات، كما هي الحال عند الحيوانات، ولعل ذلك هو ما دفع بعض الباحثين إلى وضع عدد من الخصائص، التي تميز اللغة الإنسانية عن غيرها، ومن هذه الخصائص:

١. أن لغة الإنسان تتسع للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.
٢. أن اللغة الإنسانية رموز عرفية اصطلاحية موضوعية غير مباشرة.
٣. إن الإنسان يستخدم اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية.
٤. إن الإنسان يستخدم اللغة في التعبير عن الأشياء والأحداث البعيدة زمانا ومكانيا.
٥. إنه يتكون لدى الإنسان وعي بالعلاقات التي يستخدمها قصدا على أنها وسائل لتحقيق الأغراض من خلال اللغة.
٦. يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة.

٧. لغة الإنسان مركبة تتألف من وحدات ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، كلمات، جمل ....).

٨. لغة الإنسان مكتوبة بقواعد يفرضها المجتمع (الفاعل مرفوع مثلا).

٩. يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذي ينشأ ويعيش فيه.

١٠. تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل الزمان والمكان (أنسي: ٢٠٠٠).

وبعد هذه المقدمة عن أهمية اللغة في حياة البشر ودورها للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه فإننا نصل إلى ما هو المقصود باللغة وما هي طبيعتها وما هي وظائفها.

المبحث الثاني

ماهية اللغة ووظائفها

لا شك أن وضع تعريف جامع مانع للغة أمر ليس باليسير، كما قد يتبادر إلى الذهن، ولعل علماء اللغة لم يختلفوا حول أمر من أمور اللغة كما اختلفوا حول وضع تعريف دقيق لها، فليس هناك تعريف واحد قد وافق إجماع الباحثين، وبعيدا عن الخوض في تفاصيل هذه الاختلافات حول تعريف اللغة، ويمكن إيراد عدد من تعريفات اللغة وهي على النحو الآتي:

١. اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (المعجم الوسيط). هذا التعريف أورده الشيرازي في القاموس المحيط.

٢. اللغة من اللغو، واللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه، واللغو أيضا هو مالا يعتد به لتقلبه من حال إلى حال (ابن منظور، لسان العرب). يرى ابن منظور أن اللغة تتبدل وتتغير وتتطور حسب تبدل الأقوام والأحوال.

٣. ومن أقدم التعريفات وأشهرها في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم العربي أبو الفتح عثمان بن جني (٣٩٢هـ)، حيث يقول: أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

هذا التعريف يتضمن عدة حقائق تتصل بماهية اللغة، ووظيفتها كما يرى عدد من الباحثين المعاصرين في علم اللغة وهي:

- الطبيعة الصوتية للغة.
- الوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال.
- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

٤. اللغة ظاهرة إنسانية غريزية وطريقة إنسانية ومتعلمة، لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز أختاره أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه (إدوارد سابير: ١٩٢١، وهو عالم اللغة الانثروبولوجي).

هذا التعريف يقدم الحقائق الآتية عن اللغة، وهي:

- اللغة نشاط مكتسب وليس غريزياً.
- اللغة وسيلة للاتصال الإنساني.
- اللغة نظام.
- اللغة رموز.
- اللغة اصطلاح.
- اللغة أصوات إنسانية (حلمي: ١٩٨٧).

٥. اللغة نظام من الرموز الصوتية الاختيارية يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع (بلوش وتراجير: ١٩٤٢).

٦. يعرف كينيث بايك (kenneth pike, 1967)اللغة بقوله: اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلا عن النشاط البشري غير الشفوي.

٧. ويعرفها بلوتنك (Plotnik ,1999) فيقول: اللغة شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكل رموزا (كلمات أو إشارات)، تولد بدورها عددا غير محدود من جمل ذات معنى.

٨. أما باي (Pie, 1966) فيعرفها بقوله: اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس، عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية.

٩. ويعرف ويدون (Weedon: 1997) اللغة بقوله: اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي، وما يترتب عليها من أمورٍ اجتماعية وسياسية محددة، ولكنها أيضا مكان لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها.

١٠. ويعرف برونزلو مالينوسكي (Malinowski: 1965) اللغة بقوله: اللغة نوع من الكلام، يقوي الروابط، عن طريق الكلام الذي يمارسه كل من البدوي والحضري، وإن كان هذا الحديث قصيرا عديم الفائدة فهو مهم للناس وضروري لهم، ليكونوا في انسجامٍ تام مع بعضهم بعضا.

١١. أما همبولت فيرى أن اللغة هي: إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابت وصيرورة متطورة، وهي ظاهرة موضوعية، وحقيقة ذاتية (Mounin: 1972).

١٢. اللغة هي: منظومة من الإشارات الصوتية المستقلة، تنشأ في المجتمع اعتباطا، وتستخدم بهدف التفاهم بين أفراده (مرعي: ٢٠٠٢).

١٣. اللغة نظام اعتباطي من الرموز يمكن الإنسان ذا القدرات التمييزية المحدودة، والذاكرة المحدودة من إصدار تنوع لا محدود من الرسائل وفهمها حتى مع وجود الأصوات ووسائل التشويش الأخرى (روجر براون (Brown: 1965).

إن العنصر المهم الذي احتواه هذا التعريف هو (اصدار تنوع لا محدود من الرسائل)، فاللغة ليست مجرد تجميع بسيط للأصوات، فالأطفال الصغار جدا يصدرون أصوات متنوعة ومختلفة، ولكن لا نسمي تلك الأصوات لغة، حتى بعض الحيوانات الرئيسية كالقرود والشمبانزي عندها بعض المفردات – وهي مجموعة من الأصوات المتميزة، تستخدم كلا منها في موقف معين دون غيرها. ولكن هذه الحيوانات على ما يبدو، ليست قادرة على تجميع هذه الأصوات في أنظمة مختلفة لاختراع معان جديدة ومتباينة، فالحيوانات قد تتعلم استخدام بعض الرموز أو الأشكال الهندسية أو الإشارات في تجمعات معينة لتحصل من وراء ذلك على أنواع من التمثيل الداخلي (Internal Representaion)، كما يفعل الأطفال الصغار. كل الأطفال الصغار الانسانيين يطورون مهارات لغوية معقدة في السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من أعمارهم، بمجرد تعرضهم للمثيرات اللغوية ودون أن يحتاجوا إلى تدريب من نوع خاص على ذلك (علاونة: ٢٠١٠).

١٤. اللغة صياغة المعلومات والمشاعر بشكل رموز منطقية، أو أصوات تكون على شكل مقاطع (لويس). وهو يشير في كتابه عن (كلام الطفل) بأن اللغة لا تكون إلا عندما يكون هناك نظام اجتماعي وأفراد، أي لغة اجتماعية، وهو يرى أن مفهوم اللغة يختلف عن مفهوم الكلام، حيث يستخدم مفهوم الكلام عندما نكون بصدد الرموز التعبيرية المنطوقة لدى الفرد، بمعنى أن الكلام هو فعل خاص ينسب للفرد، بينما اللغة فعل ينسب إلى الجماعة.

١٥. اللغة نظام محدد مرتب من القواعد التي بفهمها ويدركها الأفراد في الكلام، والاستماع والكتابة (أوينز: ١٩٩٤).

١٦. اللغة هي قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما (هجمان: ١٩٨٩، اللغة والحياة والطبيعة البشرية).

وهذا التعريف يقرر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها، وكيانها الداخلي، وهذه الحقائق هي:

- إن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية وتتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية، تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي لدى الإنسان.
- إن هذه القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.
- إن هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها، تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد أمة ما يطلق عليها الجماعة اللغوية، الجماعة اللغوية الناطقة بلغة ما.
- إن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين (أنسي: ٢٠٠٠).

١٧. اللغة ملكة فطرية عند المتعلمين بلغة ما، لفهم وتكوين جمل نحوية (تشومسكي).

وهو يستند في تحديده للغة على ثنائيته التي نادى بها، وهي القدرة والأداء، فيقول: بأن هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية، وهما:

- جانب الأداء اللغوي الفعلي، وهو يمثل ما ينطق به الإنسان فعلا، أي يمثل ما أطلق عليه مصطلح البنية السطحية.
- القدرة العميقة: والتي تتمثل فيما أطلق عليه مصطلح البنية العميقة؟ وبالرغم من أن تعريف تشومسكي يختلف في ظاهره عن كثير من التعريفات التي قدمها بعض علماء اللغة إلا انه يضع بين أيدينا عدة حقائق جديدة عن اللغة وهي:
  - الإنسان مزود بقدرة لغوية فطرية عامة تمكنه من استخدام اللغة.
  - أن الجمل وليست المفردات هي محور النشاط الإنساني أدائنا وفهما.
  - اللغة وسيلة لفهم طبيعة العقل البشري.

١٨. اللغة: هي نظام يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة وغير المنطوقة وتمكن الفرد من التواصل مع الآخرين والتعبير عن الأفكار والآراء والاتجاهات لديهم.

١٩. اللغة: قدرة ذهنية مكتسبة، يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما (انظر السيد: ١٤١٥هـ).

من خلال النظر إلى هذا التعريف نجد أنه يتكون من ثلاثة أقسام، هي:

القسم الأول: يؤكد أن اللغة قدرة ذهنية تختلف من فرد لآخر، وتتداخل فيها عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز

الصوتي، لذا هل يمكن إكساب الحيوان اللغة، إذا كان يملك جهازا صوتيا كاملا، مثل الببغاء والشمبانزي؟

الببغاء يستطيع أن ينطق جملة طويلة، ولكنه لا يستطيع أن يضيف كلمات أخرى، ولا يستفيد من هذه الكلمات المحدودة عنده، فهو يملك الجهاز الصوتي لكنه لا يملك القدرة الذهنية أو العقلية التي تمكنه من الاستفادة من اللغة.

أما الشمبانزي لقد شهدت العقود الأخيرة عدة محاولات أشهرها محاولة تعليم أنثى قرد الشمبانزي واشو هذا الاسم الذي أطلقه العالمان (الآن) و (بيتريس جاردنز) عليها، ولقد قاما بتربيتها في منزلهما منذ السنة الأولى من عمرها، وهيأ لها كل ما يمكن تهيئته لطفل آدمي، وشرعا يعلمانها لغة الإشارة السائدة بين الصم والبكم في الولايات المتحدة، وهي نسق يدوي يستخدمه الصم والبكم في التواصل، ولعل اختيار العالمين لهذه اللغة يرجع إلى أن الجهاز الصوتي لدى الشمبانزي غير معد خلقيا للتحكم في إنتاج أصوات الكلام الآدمية، ومن ثم رأى الباحثان أن يستغلا قدرات القردة واشو اليدوية في نسق تواصل قوامه هذه الإشارات اليدوية، ولقد كان ما حققته القردة واشو خلال السنوات الأربع التي استغرقتها للتدريب على استخدام هذه اللغة مدعاة للدهشة، ففي بداية السنة الخامسة من عمرها كانت لدى واشو القدرة على إنتاج وفهم مائة وثلاثين إشارة، وكانت لديها أيضاً القدرة على تجميع بعض هذه الإشارات في جمل قصيرة مما جعلها ترقى إلى مستوى طفل آدمي عمره سنتان، إلا أن لغتها غير منطوقة وهي لغة الإشارة.

إن أنظمة الاتصال بين الحيوانات تختلف عن لغة البشر، وقد تبين من العديد من التجارب أن الحيوانات تستطيع حل مشكلات معقدة، ومن أعقد نظام اتصال الحيوانات نظام الاتصال عند النحل الذي وصفه (فون فريبتش) (Vonfrisch.1927)، على انه عبارة عن رموز أو إشارات من الرقصات تستخدمها النحلة لإخبار زميلاتها بالمواقع الدقيقة لمصدر الطعام.

القسم الثاني: يؤكد التعريف على الطبيعة الصوتية للغة، وأن الصلة بين هذه الأصوات وما تدل عليه صلة اعتباطية، وان اللغة اختراع، ويرى البعض أن أهم اختراع توصلت إليه البشرية استخدام اللغة الأولى، ولكن هل كانت اللغة اختراعا أم أنها شيء فطري غريزي مثلما تربض في جسم الطائر الوليد قدرته على الطيران؟ وهذا يدفع للتساؤل: ما هي طبيعة اللغة البدائية؟

إن اللغة البدائية عادة ما تتسم بطابع الدلالة الحسية المادية، فمفهوم العدد عند بعض القبائل البدائية، كقبيلة (التسمانيين) لا يجاوز الاثنين (واحد، اثنان، كثير) فكل ما يتعدى اثنين هو كثير وقد أكد بعض علماء النفس أن لغات البدائيين فقيرة بالكلمات المجردة، وهو ناشئ على الأرجح على أن هؤلاء الناس لا يهتمون كثيراً بالمجردات، فاللغة تؤثر على مفهوم العدد وعلى عمليات التفكير والحساب، بل حتى على عمليات الحياة الاقتصادية والاجتماعية بكل شموليتها.

القسم الثالث: تؤكد طبيعة اللغة الاجتماعية في التواصل بين أفراد المجتمع ونقل الأفكار، وأهمية اللغة تأتي من أنها تسهل عملية التواصل وتجعل عملية التفكير ممكنة بتنظيمها للواقع بمختلف تجلياته ومعطياته ونقله إلى وحدات رمزية مجردة.

إلا أن وظيفة اللغة لا تتوقف عند مجرد نقلها للواقع وتداول الأفكار، بل تقطعه وتجزؤه وتصنفه على نحو خاص، فكل لغة كما يقول (أندريه مارتينية): تمثل طريقة خاصة في تنظيم العالم.

ولقد كان ابن جني سباقاً إلى ذلك في تعريفه للغة، يقول: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وهذا التعريف تعريف دقيق يتفق في جوهره مع تعريف المحدثين للغة، فهو يؤكد:

- الجانب الصوتي للرموز اللغوية.
- ويوضح وظيفتها الاجتماعية في نقل الأفكار والتعبير في إطار البيئة اللغوية، واختلاف لغات البشر فلكل قوم لغتهم التي يعبرون بها عن أغراضهم.

وفي العالم الآن آلاف من اللغات، ولكن هل كان أصلها لغة واحدة؟

يؤكد علماء اللغات أن اللغة كلها كانت لساناً واحداً انتشر مع انتشار الجنس البشري، وان اختلاف الألسنة وتشابهها أيضا هو حصيلة عمليات طويلة من الهجرات المستمرة، وهي هجرات بدأت وتواصلت مع انتشار الزراعة وليس عمليات الغزو، أي أن اللغة انتشرت مع محراث المزارع، وليس مع أسنة المحاربين، وبالتواضع عليها بين أفراد المجتمع كما قال ابن جني قديما الذين يتواضعون على مجموعة من الأسماء الرمزية قصد الإبانة عن الأشياء المعلومات فيضعون لكل واحد منها سمة ولفظا إذا ذكر عرف به مسماه ليمتاز من غيره، ويغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فاللغة كما ذكر ابن جني تغني عن إحضار الواقع المادي بشخوصه وسماته وأعيانه، لأنها تجريد رمزي متواضع عليه.

وكما يقول حسن ظاظا في كتابه اللسان والإنسان ص٦٩: يتبين أن اللفظة في الكلام تشبه إلى حد كبير ورقة النقد في الاقتصاد، إذ لابد للورقة النقدية من تغطية قيمتها بالذهب أو غيره لتصبح عملة للتداول وتكسب ثقتها، كذلك فإن الكلمة تكسب دلالتها المعنوية من اتفاق مجموعة من الناس على تداولها وتزداد قيمتها كلما كانت دلالة تلك اللفظة شاملة عامة.

ومن هذه التعاريف نستخلص التعريف الآتي: اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم، ليكون الجميع في انسجام تام.

المبحث الثالث

على ماذا تشمل اللغة؟

تشتمل اللغة على الكلام المنطوق، والوسائل غير اللفظية: كالإيماءات وتعابير الوجه والكتابية.

من هذا كله نستطيع أن نتعرف على عدة حقائق أساسية تأتي بماهية اللغة ووظيفتها وتتمثل بالآتي:

- اللغة أصوات إنسانية إرادية.
- وظيفة اللغة الاجتماعية هي الاتصال والتعبير.
- اللغة نظام رمزي.
- اللغة نظام صوتي وصرفي ونحوي ودلالي.
- اللغة قدرة فطرية عامة في بني الإنسان.

المبحث الرابع

دور اللغة ووظائفها

دور اللغة:

تلعب اللغة دوراً في عملية التفكير والنمو المعرفي لدى الفرد، فهي تزود النمو المعرفي بالرموز والمبادئ والقوانين التي تساعد في عملية التفكير والابتكار وحل المشكلات.

يرى بياجيه وبرونر أن اللغة مفتاح النمو المعرفي؛ لأن عملية اكتسابها من قبل الفرد تمكنه من ترميز خبراته المتعددة، الأمر الذي يسهل لديهم عملية التعلم والتفاعل مع المشكلات المتعددة.

وظائف اللغة:

تتعدد آراء العلماء حول تحديد وظائف اللغة، ومن هذه الآراء والتصنيفات:

1. **رؤية العالم اللغوي خلف الله، وهي على النحو الآتي:**

- الوظيفة الحيوية للغة: تتمثل هذه الوظيفة في تمكين الإنسان من الاتصال بأخيه الإنسان، بالتعاون على مهام لا يقوم بها الفرد وحده، وهذا الاتصال ييسره أن اللغة تجعل من المستطاع أن يوجه الشخص تفكير الآخرين وتصرفهم الخارجي، كما تجعل من الممكن على الفرد توجيه خطوات تفكيره وضبطها.
- الوظيفة النفسانية للغة: وهي أن اللغة آله للتحليل والتركيب التصويريين، فإنك بواسطة الكلمات أو الرموز أن تفرد نواحي أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحسن وتركز عليها الانتباه، ومعنى ذلك أنك تحلل الحال المعروضة إلى تصورات.

٢. يرى كارل بوهلر أن اللغة تتكون من سلسلة من الإشارات الإدراكية التي تحمل في طياتها ثلاث وظائف هي::

- الوظائف الانفعالية (وظيفة التعبير): ترتبط هذه الوظيفة بالحالة أو الغاية للذي يرسل الرسالة المتكلم (المرسل).
- الوظائف الندائية (وظيفة الطلب): فهي ترتبط بمعنى ومدلول وتأثير الرسالة المخاطب (المستقبل).
- الوظائف المرجعية (وظيفة التقديم): فهي ترتبط بإخبار الشخص الآخر عن الأشياء أو الأحداث الغائب (الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه).

٣. صنف هاليداي وظائف اللغة على النحو الآتي:

- **النفعية أو الوسيلية (الوظيفية النفسية)**: استخدام اللغة في التعبير عن الحاجات والرغبات وتحقيق أهداف معينة (أنا أريد).
- **تنظيمية**: استخدام اللغة للسيطرة والتحكم في سلوك الآخرين من خلال الطلبات والأوامر والتعليمات (أفعل كذا ولا تفعل كذا).
- **التفاعلية**: اللغة أداة في التفاعل والتواصل مع الآخرين (أنا وأنت).
- **الوظيفة الشخصية**: اللغة أداة للتعبير عن المشاعر والاتجاهات والآراء نحو الموضوعات المختلفة، تمثل أداة إثبات الهوية والإثبات الشخصي لدى الفرد.
- **الاستكشافية**: اللغة أداة لاكتساب المعرفة والخبرات، تسمى هذه الوظيفة أيضا الوظيفة الاستفهامية والتي تتمثل في طرح الأسئلة حول المواضيع المتعددة (استكشاف وفهم البيئة).
- **التخيلية**: اللغة أداة للهروب من الواقع من خلال كتابة الشعر والقصص للتنفيس عن الانفعالات الشخصية، وكذلك للترويح عن النفس (الشعر، الغناء).

- **الإخبارية الإعلامية:** اللغة أداء لنقل المعلومات والخبرات إلى الآخرين بهدف التأثير في سلوك الآخرين.
- **الرمزية:** استخدام اللغة للدلالة على الأشياء والموجودات المادية (المفاهيم المادية) أو الخبرات والمعاني المجردة (المفاهيم المجردة) (رموز تشير إلى الموجودات).

٤. **يرى إدوارد بيشون أن للغة ثلاث وظائف أساسية هي:**

- الوظائف المثيرة أو الدافعة التي تحقق الدافع اللغوي.
- وظيفة المطابقة لتنظيم الرسالة أو الخبرة.
- وظيفة عملية أو واقعية: وهي أن اللغة يمكنها أن تعدل أو تغير من الواقع العملي من حيث الاستجابات أو السلوك.

مما سبق يتضح أن اللغة متعددة الوظائف، فلها وظيفة اجتماعية كأداة للتواصل البشري، ولها وظيفة نفسية تتمثل في عملية التحليل والتركيب للكلام، ولها وظيفة ثقافية، ووظيفة عملية، ولكن وظيفتها الرئيسية تكمن في عملية التفكير وإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح.

المبحث الخامس

تعلم اللغة

إن الأطفـال يتمكنـون مـن تعلـم اللغـة في الـسنوات الـثلاث الأولى مـن أعمـارهم، وبـالرغم مـن قصر الفترة الـتي يتعلم فيهـا الطفـل هـذا النظـام المعقـد مـن الرموز، ويستخدمه في حياته ليصل إلى النـاس الآخـرين ويتصل بهـم، إلا أن العوامل التي تسهم في ذلك كله ليست معروفة تماما على وجه التحديد.

وللوقوف على صعوبة وتعقيد تحديد العوامل الـتي تسهم في تعلـم اللغـة غير المعروفـة، تفكـَر في الـسؤال الآتـي: هـل تعتقـد أن الطفـل يتعلم لغتـه الأم عـن طريـق تقليد كلام الراشدين الذين يعيش معهم؟

إن الإجابـة الـسريعة عـن هـذا الـسؤال غالبـا يكـون بـنعم، وهـذه الإجابـة يساندها المنطق البسيط، إلا أن التمعن في لغة الطفل الـصغير تثير كثيرا مـن الـشك في هذه الفكرة، فكم من طفل يبتكر ألفاظا لم يسبق له أن سمعها من الراشدين.

إن الأطفال الصغار يستخدمون لغة وألفاظاً ومفاهيم، لا يمكن أن تكون مجـرد تقليـد لمـا يـسمعونه مـن الراشـدين، فقـد تخلـوا لغـة الراشـدين تمامـا مـن بعـض الألفـاظ والمفـاهيم، وللتأكـد مـن هـذا الأمـر تأمـل لغـة الأطفـال في مرحلـة مـا قبـل المدرسة (٢ - ٥) سنوات.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، كيف يمكن أن يتعلم الطفل لغته الأم من خلال تقليد كلام الراشدين، وهو يستخدم ألفاظا مختلفة تماما عن ألفاظهم؟

وهذا يثير تساؤل جديد وهو كيف يتمكن الأطفـال الـصغار مـن استخدام كلمات وألفاظ جديدة غير تلك التي يستخدمها الكبـار؟

إن لغة الطفل الصغير تتميز بأنها لغة إبداعية، أي أن الطفل يأتي بلغة وألفاظ جديدة مختلفة عن لغة الكبار الذين يتفاعل معهم.

تجدر الإشارة إلا أن تعقيد تعلم اللغة، يجعل من الصعب تحديد إجابة واحدة بسيطة عن مثل هذه الأسئلة، فبعد أن ينظر إلى عملية اكتساب اللغة على أنها عملية مباشرة، وآلية بسيطة، أصبح ينظر إليها الآن على أنها أكثر مجالات السلوك الإنساني تعقيدا.

لقد توصل الباحثون والعلماء في مجالات علم النفس واللغويات وعلم السكان، إلى أن الطفل يتعلم لغته الأم ويصبح قادرا على فهمها عن طريق عملية معقدة تماما، فعند الحديث عن لغة الأطفال يجب أن لا يقتصر الاهتمام على مسألة لغوية تتضمن كلمات وتعابير نحوية، وإنما يجب أن ينصب الاهتمام كذلك على مسالة نفسية تتضمن عمليات أخرى، مثل الذاكرة البشرية وتخزين المعلومات.

ومن هنا ومن هذا المنطق نشأ علم جديد يطلق عليه اسم علم اللغة النفسي، أو علم النفس اللغوي، ومن الملاحظ أن معظم الباحثين في ميدان علم اللغة النفسي هذا هم من علوم مختلفة؛ لذلك تجد كثيرا مما يكتب في هذا المجال يأتي من فروع متعددة كـ:

- اللغويات.
- علم النفس.
- علم الاجتماع.
- علم الإنسان.

ويصرف النظر عن مصدر هذه المعلومات، والعلم الذي تنتسب إليه، فإنها تشترك جميعا في اهتمامها في مسالة واحدة وهي، كيفية اكتساب الطفل للغته الأم، وطرق استخدامها بعد الاكتساب في الاتصال مع غيره من أبناء مجموعته.

سمات لغة الطفل:

هناك سمات قد تكون واضحة للجميع حول لغة الطفل الصغير، ومن أهم هذه السمات، الآتي:

1. لغة الطفل لغة إبداعية، فهي ليست مجرد تقليد رديء للغة الكبار، وإنما هي شيء متميز عند الطفل نفسه. ويؤكد هذا الأمر أن للطفل لغة وقواعد لغوية مختلفة عن الكبار، ومن الأمثلة على ذلك:
   - يلفظ الطفل الأسماء، ثم بعد تطور لغته يلفظ الأفعال، فلو كان مقلدا للغة الكبار لما فرق بين الأسماء والأفعال.
   - استخدام صيغ جموع خاصة به، فمثلا كثير ما نسمع أن الطفل يقول مرات وهي جمع لمفردة مره والتي تعني امرأة.
   - تسمية أشياء بلفظ غير لفظ الكبار، مثل لفظ مًع لتشير إلى أي حيوان يشاهده الطفل.
2. إن جهود الأطفال في محاولاته تعلم اللغة الأم، جهود فعالة ونشيطة، فهم لا يقلدون دون وعي ما يسمعونه حولهم من لغة الراشدين، حتى ولو حدث ذلك في بدايات أعمارهم، فإنه لا يطول في العادة لفترة طويلة من الزمن.

   من هنا نجد الطفل يتفحص القواعد النحوية والصرفية في لغتهم بشكل مستمر ونشيط، فمثلا هناك قواعد ومواقف وكلمات أخرى قد لا تنفع معها القواعد أحيانا فتصبح صيغة الجمع مختلفة عن صيغة الجمع عند الكبار فمثلا: يجمع كتاب بكتابات وباب ببابات، قلم بقلمات.

   وهذا يدل على أن الطفل يتكلم لغة خاصة به وبطريقة خاصة، وهو يفعل ذلك بطريقة منظمة وغير عشوائية، فهو طفل مبدع يحاول أن يستخرج قواعد نحوية وصرفية خاصة به.
3. إن الأطفال الصغار يفهمون من اللغة أكثر بكثير مما يستخدمون، فيمكن لطفل الثالثة مثلا أن ينفذ سلسلة من التعليمات المعقدة دون أن

تواجهه صعوبة تذكر، بينما لا يمكن بالوقت ذاته أن يجمع كلمات كثيرة ليبني منها جملا مطولة متعددة الأغراض، من هنا يمكن التمييز بين نوعين من اللغة هي:

- اللغة الاستقبالية (Receptive Language)، : وهي قدرة الطفل على فهم اللغة.
- اللغة التعبيرية (Expressive): وهي قدرة الطفل على استخدام اللغة في مواقف عملية باللغة.

ويلاحظ الآباء والأمهات عادة فرقا واسعا وفجوة شاسعة بين هذين النوعين من اللغة عند أطفالهم الصغار.

٤. إن لغة الطفل الصغير يمكن فهمها وتفسيرها فقط عندما نعرف شيئا عن الموقف الذي تحدث فيه.

لقد أشارت عالمة اللغة دي لاغونا (De Lagunsa) إلى هذه النقطة منذ زمن بعيد، حينما قالت إنه إذا أردنا أن نفهم ما يقوله طفل من الأطفال، فعلينا أن نرى ما يفعله الطفل أيضا، ويشير هذا الاهتمام إلى البعد الاجتماعي للغة وهو مجال حديث نسبيا ويطلق عليه في العادة علم اللغة الاجتماعية.

العلاقة بين التطور اللغة والتطور المعرفي (العقلي) عند الأطفال:

إن التطور اللغوي والتطور المعرفي، يرتبطان ارتباطا وثيقا. لقد درس عدد من علماء النفس اللغوي، العلاقة بين القدرات اللغوية عند الأطفال، وقدراتهم المعرفية.

يعتقد بعض هؤلاء مثل (Dale)، أن الطفل لا يمكنه أن يعكس على شكل لغة سوى الأشياء والأفكار التي يستطيع التعامل معها معرفيا وعقليا، أي أن الطفل لا يمكنه استعمال كلمات أو جمل ذات معان أبعد من مستواه المعرفي من التطور، ومع تعقد القدرات المعرفية عند الطفل تتعقد قدراته اللغوية وتزداد بشكل يوازي تطور قدراته المعرفية.

ولشدة الارتباط بين هذين الجانبين من التطور يعتقد بعض العلماء أنهما في الحقيقة موضوع أكاديمي واحد (Flavell: 1977).

عامل النضج واللغة:

عند الحديث عن تطور لغة الأطفال، لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية العمليات النضجية في اكتساب اللغة.

فاستجابات الطفل الوليد للغة تكون محدودة جدا في بداية حياته، وليس من السهل التغلب على هذا القصور أو تغييره مهما حاولنا اغناء البيئة الاجتماعية لهذا الطفل، بمثيرات لغوية متعددة.

لقد لاحظ بعض العلماء أن هناك ارتباطا محددا بين اكتساب الطفل لبعض المعالم اللغوية الأساسية، وبين مهارات حركية معينة عند الطفل (Lenneberg: 1969).

والافتراض الأساسي الذي يبنى عليه ذلك الارتباط، هو أن اللغة لا تبدأ بالتطور حتى يكتسب الطفل مستوى معينا من النضج الجسمي مما يدعم ضرورة تزامن هذين الجانبين من التطور.

وينطبق هذا الكلام على كثير من الأطفال فيستطيع الشخص العادي، أن يلمس من خبرته الشخصية أن الأطفال الذين يتميزون بتطور حركي بطيء يتأخرون أيضا في التطور اللغوي، ولا بد هنا من التنبيه إلى أن هذا الكلام لا ينطبق دائما وفي كل الأحوال ولا نلمسه مع كل الأطفال الذين ندرسهم، فهناك فروق بين الأطفال تغطي معظم جوانب التطور بما فيها الجانب اللغوي، ومن هنا فليس من السهل التنبؤ الدقيق بتطور مهارات لغوية متقدمة من مجرد معرفتنا للتحسن الحركي الذي يميز كل طفل من الأطفال فقد يصدق ذلك على بعض الأطفال ولا يصدق على أطفال آخرين.

إذا هناك على ما يبدو علاقة عامة بين مستوى نضج الفرد وبين المهارات اللغوية المحددة التي يتقنها ذلك الفرد، ولكن هذه العلاقة ليست علاقة محددة

واضحة المعالم، بل تتفاوت من طفل لآخر ويعوزها في كثير من الأحيان التزامن اللازم بين تطور هذين المجالين .

مراحل التطور اللغوي:

يمر النمو اللغوي عند الأفراد في مراحل متسلسلة، وذلك اعتماداً على عدد الكلمات التي يستطيع الطفل إنتاجها أثناء نموه اللغوي، وهذه المراحل على النحو الآتي:

أ. فترة قبل اللغة (Prelinguistic Period) :

١. مرحلة ما قبل اللغة أو الكلام:

يولد الطفل وهو مزود بالأجهزة الإدراكية والصوتية، ولكنه غير قادر على الكلام؛ لعدم اكتمال النضج عنده، وعند اكتمال النضج المناسب، وتوفير الخبرات البيئية المناسبة يتمكن من الكلام.

إن الطفل في هذه المرحلة يكون قادراً على إصدار بعض الأصوات التي تأخذ طابع الصراخ والبكاء والسجع أو الهديل والمناغاة.

إن الطفل يستخدم خلال الأشهر الأولى من حياته، طرق المعرفة غير اللفظية في تفاعله مع العالم المحيط به، حيث ينهمك في معالجات حية عملية متنوعة، ويختبر المثيرات على نحو مباشر فيرى ويسمع ويلمس ويشم ويذوق (نشواتي: ١٧١).

تتصف هذه المرحلة بعدم وجود لغة حقيقية عند الطفل.

٢. مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها:

في الشهر الأول: يبدأ الطفل بتمييز الأصوات.

في الشهر الثاني: يبدأ الطفل بالاستجابة بشكل مختلف لصوت أمه عن الاستجابة للإناث غير المألوفة لديه، وفي منتصف هذا الشهر يبدأ بإصدار أصوات (الصياح والصراخ، المناغاة).

لا يصدر الطفل أصواتاً ذات معنى إلا في نهاية السنة الأولى تقريباً.

ب. المرحلة اللغوية (Linguistic Period):

تبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الأولى من عمر الطفل تقريبا.

١. مرحلة الكلمة الواحدة:

يبدأ الطفل بنطق الكلمة الأولى بين الشهر العاشر والشهر الثالث عشر، وتسمى هذه الكلمة: بالجملة ذات الكلمة الواحدة.

ترتبط الكلمة التي ينطقها الطفل في هذه المرحلة، بالحاجات الأساسية لديه، وتتميز لغته فيها بـ:

- بالتعميم: يستخدم الطفل الكلمة الواحدة للدلالة على أكثر من شيء، كان يقول كلمة (عو) لجميع الحيوانات. تأخذ هذه الظاهرة بالزوال التدريجي مع تعلمه أن للأشياء المختلفة من نفس النوع أسماء مختلفة.
- التعقيد: أي يستخدم الطفل كلمة واحدة للتعبير عن أشياء يحتاج الراشد فيها إلى جملة أو أكثر للتعبير عنها. مثال: عندما يصرخ الطفل وهو يقول: ماء، فإنه يعبر عن عطشه وحاجته إلى الماء، وكأنه يقول: أنا عطشان وأريد أن أشرب.
- تبلغ حصيلة الطفل اللغوية في الربع الأول من السنة الثانية حوالي خمسين كلمة، تتكون معظمها من:

١. أسماء واقعية من البيئة التي يعيش فيها كالكلمات الدالة على الملابس والطعام والألعاب.

٢. أفعال تشير إلى العمل مثل راح، أكل...

- يفهم الطفل من اللغة أكثر بكثير مما يستطيع استخدامه.
- يستخدم الأطفال كلماتهم الأولى في عدد متنوع من الأغراض، فقد يستخدمونها في الإشارة إلى أشياء مفردة، أو في نقل جملة كاملة، وهو ما يطلق عليه في علم اللغة (الكلمة الجملة (Holophrase)، فعندما يصدر الطفل لفظة ماما، فإنه قد يعني أشياء كثيرة معتمدا على الموقف الذي قيلت فيه الكلمة، ففي موقف ما قد يكون هذه الكلمة

مستعملة من قبل الطفل ليعني منها طلب المساعدة، أو تلبية لحاجة ما....

- الكلمة الأولى تتكون من الكلمات التي يمكن تسميتها (أسماء عامة General nominal).
- يفهمون الأطفال في هذه المرحلة كلمات تشير إلى أشياء قبل أن يفهموا الكلمات التي تشير إلى أفعال، وحتى عندما يفهم الأطفال كلمات تشير إلى أفعال فإنهم يفهمونها عادة في إطار الحديث عن الأشياء، فمثلا الطفل لا يفهم كلمة راح منفصلة ومنفردة بل يفهمها إذا وضعت في إطار الحديث عن شيء مثل (راح البا).

٢. مرحلة الكلمتين:

بعد أن يلفظ الطفل كلمته الأولى، يتباطأ التطور اللغوي عنده قليلا، فمثلا وجد أن الأطفال يحتاجون إلى حولي أربعة أشهر حتى يضيفوا إلى حصيلتهم اللغوية عشر كلمات (Bee: 1985).

بعد هذه الكلمات العشر فإن مفرداته تتزايد بشكل ملفت للنظر، إذ تزداد المفردات بمعدل كلمة كل بضعة أيام، بحيث يصل عدد مفرداته عند الشهر الثامن عشر إلى أكثر من خمسين كلمة. ويرتفع العدد إلى ما يربو عن (٣٠٠) كلمة عند السنة الثانية.

تبدأ هذه المرحلة من منتصف السنة الثانية وحتى نهايتها، ويستطيع الطفل فيها من الوصل بين كلمتين مع بعضهما.

يستخدم الطفل اللغة في هذه المرحلة للتعبير عن:

- الملكية الخاصة به وبالآخرين، كأن يقول: (سيارة ضاعت) للتعبير عن ضياع سيارته، أو يقول: (بابا سيارة)، للتعبير عن سيارة أبيه. في هذه المرحلة قد يستخدم لفظ سيارة وقد يستخدم لفظاً آخر يشير إلى كلمة سيارة كأن يقول: بابا بي، أو بيب.

- التعبير عن حاجاته، مثل أن يقول: (ماما ماء أو ماما مي)، للتعبير عن عطشه ومدى حاجته إلى الماء والشرب.
- التعبير عن التباينات النوعية أو الكمية للأشياء للتعبير عن حاجته للمزيد من هذه الأشياء، كأن يقول: (أكثر لعب)، للتعبير عن مزيد من اللعب.
- التعبير عن عدم وجود الأشياء بالسلب أو النفي، كأن يقول: (بابا بح)

تمتاز لغة الطفل في هذه المرحلة بـ:

- الإيجاز والاختصار.
- تعبر عن معنى كبير.
- ومن الأمثلة على كلامه: ماما مم، بابا بي.

إن للنمو اللغوي في هذه المرحلة فوائد كبيرة للطفل، حيث يشعر الطفل بالقوة والأهمية الاجتماعية، وتشعره بقدرته على التأثير بالبيئة.

٢. مرحلة شبه الجملة والجملة التامة (مرحلة الأكثر من كلمتين):

تبدأ هذه المرحلة من السنة الثالثة وتمتد إلى السنوات اللاحقة.

يصبح الطفل هنا قادراً على:

- تكوين أشباه الجمل، أو جمل مؤلفة من ثلاث كلمات أو أكثر، للتعبير عن فكره ما.
- معرفة قواعد اللغة وتركيبها ودلالاتها، ويصبح قادراً على تصريف الكلام حسب جنس المتكلم أو المخاطب أو الغائب (ذكر أو أنثى)، وعدده (مفرد، مثنى، جمع)، وزمن الفعل (ماضي، حاضر، مستقبل).
- ويستطيع الطفل توليد عبارات غير مألوفة وهذا يكون فيما بين السنة الثالثة والخامسة من عمره.

أهمية تكوين الجملة في حياة الطفل:

يبدأ الطفل في تكوين الجمل عندما تصبح لديه القدرة على تجميع الكلمات المفردة في جمل ذات معنى.

تجدر الإشارة هنا، أن الطفل ما كان ليربط بين هذه الكلمات ليكون جملاً مفيدة، لولا حدوث نمو معرفي وتطور في البنى المعرفية لديه، وهذا يؤكد على العلاقة الوثيقة بين اللغة وتطورها وبين التطور المعرفة.

إن تمكن الطفل من تكوين الجمل، تمكنه من تفاعل اجتماعي أكثر إيجابية مع كل ما يحيط به من الناس.

قد يستطيع بعض الأطفال القيام بذلك عندما يصلون إلى الشهر الثامن عشر من أعمارهم.

يبدأ الطفل بتكوين الجملة بربط كلمتين معا ليكون منها جملة ذات معنى، ثم تتكور هذه الجملة لتتكون من ثلاث كلمات وأكثر.

إن الحديث عن تطور الجمل عند الطفل، تذكرنا بالجهود التي قام بها عالم اللغة روجر براون (Brown: 1973)، الذي قسم التطور اللغوي إلى مراحل متعددة تبعا لعدد الكلمات أو المقاطع ذات المعنى التي تتضمنها جملة الطفل، وهو ما يشار إليه عادة في علم اللغة بمتوسط طول العبارة (Mean Length of Utterance)، ويرمز إليه بالمختصر (MLU).

ميزات الجملة الأولى التي يستخدمها الطفل:

تتميز هذه الجملة، بالآتي:

- قصيرة.
- بسيطة.
- تحتوي على الكلمات الأساسية والمهمة.
- تهمل الكلمات غير الأساسية وحروف الجر وظروف الزمان والمكان. من هنا نجد أن روجر براون أطلق عليها مصطلح (لغة البرقيات) (Telegraphic Speech).

- أما عن القواعد النحوية التي يستخدمها الأطفال الصغار، فإن لغتهم المبكرة تكون لغة خلاقة وإبداعية، بمعنى أنهم يستطيعون اعتمادا على هذه القواعد اللغوية أن يبتكروا عددا كبيرا من الجمل الجديدة، تماما كما يفعل الكبار، من هنا نستدل على أن لغة الأطفال ليست مجرد تقليد حامل للغة الراشدين في مجتمعاتهم.
- تتطور قواعد اللغة عند الأطفال تطورا واضحا بالإضافة إلى عدد كبير من أمور الصرف كالجمع والتأنيث والتذكير، واستخدام صيغ الأفعال المختلفة، وإضافة حروف الجر وغيرها.
- استخدام التعميم الزائد أو المبالغة في التعميم، فمثلا عندما يكتشف الطفل طريقة أو قاعدة لتكوين الجمع من أسماء مفردة معينة مثل (بنت / بنات)، فإنه يعمد إلى تطبيق هذه القواعد على أسماء جديدة لا تنطبق عليها (مثل ولد / ولدات). تجدر الإشارة إلى أن هذه الأخطاء (أخطاء الجمع والتعميم)، هي أخطاء مشتركة بين الأطفال في الفترة من (٣ - ٥) سنوات.
- بعد سن الخامسة فإن لغة الطفل تقترب من لغة الراشدين بشكل كبير.

الفترة الحرجة في تعلم اللغة عند الأطفال:

تعد السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل فترة حرجة، حيث يتعلم الطفل النطق بالكلمة الأولى وينتقل منها إلى التحدث وطرح الأسئلة المعقدة ...

هل يمر الأطفال جميعا بنفس الترتيب أو بنفس هذه المراحل في اللغة؟

إن الأطفال يمرون بنفس هذه المراحل، أي من غير المعقول أن يستخدم الطفل كلمات ومفردات ذات معنى عند الولادة، ثم يبدأ بالمناغاة والسجع بعد ذلك (في السنة الأولى أو الثانية).

والسؤال المهم هنا وهو ما سبب وجود هذه المراحل في اكتساب اللغة؟

إن هذه المراحل تشير إلى إمكانية وجود عملية نضج ضرورية تكون مسئولة عن إحداث هذه التغييرات.

هل تؤثر المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل اللغة)، على المرحلة الثانية (مرحلة اللغة)؟

يعتقد معظم علماء اللغة أن خبرات الطفل في مرحلة ما قبل اللغة لا تترك تأثيرا واضحا في تطور اللغة عند الطفل أو ظهور الفترة اللغوية.

بالمقابل يعتقد عدد من العلماء أن مرحلة ما قبل اللغة تترك تأثيرا واضحا في تطور اللغة عند الطفل أو ظهور الفترة اللغوية.

والحقيقة انه لا يوجد جواب محدد لهذا الموضوع، فالآراء حوله تبنى بناء على دراسات، وكانت النتائج متناقضة.

وأنا أرى أن المرحلة الأولى تؤثر على المرحلة الثانية في اكتساب اللغة بطريقة أو بأخرى، فالأطفال في الفترة الأولى يتباينون في إصدار الأصوات المختلفة. وهذه الأصوات التي يصدرونها في هذه المرحلة هي وسيلة يعبرون من خلالها عن أفكارهم وحاجاتهم.

لمزيد من الإيضاح حول مراحل اللغة، تأمل عزيزي القارئ الجدول الآتي:

الموضوع	مرحلة ما قبل اللغة	مرحلة ما بعد اللغة
العُمر	من الولادة – ١٠ أشهر تقريبا	السنة الأولى تقريبا وتستمر بعد ذلك
طبيعة الصوت	لا تشكل أصوات الطفل لغة بالمعنى الحقيقي.	لغة بالمعنى الحقيقي وتأخذ طابعا إبداعيا.
طبيعة الانتقال	تتطور اللغة وفق مرحلة	تتطور اللغة وفق مرحلة

تطور اللغة والأصوات	متتابعة ومتسلسلة، وهي تحدث بالترتيب عند الأطفال، والفروق الفردية بين الأطفال تظهر في سرعة الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وفي شكل الصوت الذي يصدره الطفل.	متتابعة ومتسلسلة، وهي تحدث بالترتيب عند الأطفال، والفروق الفردية بين الأطفال تظهر في سرعة الانتقال من مرحلة إلى أخرى.
الأصوات	■ الصراخ: يتمكن منه الطفل منذ الولادة. ■ السجع: وهو أصوات ذات مقطع واحد وتتضمن الصوت (وو) غالبا مثل (مو، وو، دو...)، يتمكن الطفل من إصدار صوت السجع بين الشهر ٣ – ٥ من العمر[١].	■ تستبدل أصوات السجع والمناغاة التي كانت سائدة في الفترة السابقة بكلمات ذات معنى. ■ يبدأ الطفل بنطق كلمة واحدة: الكلمة هي صوت أو مجموعة أصوات يستخدمها الطفل للإشارة إلى مرجع معين ثابت.

١. هناك عاملان يساعدان على تقدم لغة الأطفال في هذه الفترة المبكرة من العمر، وهما:

- العامل الأول: أن الأطفال أنفسهم يقومون بإصدار عدد كبير من الأصوات التلقائية.
- العامل الثاني: التعزيز الاجتماعي الذي يترتب على صدر هذه الأصوات ونطقها، من هنا فإن مقدار التعزيز المتمثل في الاستحسان والمرح والسرور الذي يبدو على وجه الراشدين يترك أثرا كبيرا على سير تحسن الأصوات ونطقها عند الطفل الصغير، بالإضافة تعد هذه الأصوات بمثابة معزز ذاتي للطفل، فهي تبدو أنشطة ممتعة للطفل بحد ذاتها.

	■ المناغاة: وهي تتضمن إصدار أصوات أكثر تعقيدا من السجع، ومع لك فهي أصوات غير واضحة المعنى، تبدأ المناغاة عادة منذ حوالي الشهر ٦ من العمر، تظهر المناغاة وكأنها استجابة فطرية غير متعلمة[٢].	■ يمكن أن تكون الكلمة الأولى مكونة من أي صوت وليست بالضرورة أصوات تماثل أصوات الكلمات التي يستخدمها الراشدون. ■ تتكون الكلمات الأولى في العادة من تجميع صوتين أحدهما ساكن والآخر معتل مثل: (ما، با)، ومن النادل أو حتى من المستحيل أن يكون عكس ذلك كان يقول: (أب، أم).
الفروق الفردية	يوجد فروقات بين الأطفال في هذه المرحلة.	يتباين الأطفال كثيرا في السن التي ينطقون فيها كلمتهم الأولى.

تطور عدد الكلمات عند الطفل:

تشير البحوث عموما، إلى أن متوسط عدد الكلمات التي تتوفر لطفل السنة الأولى يبلغ ثلاث كلمات، ولطفل السنة الثانية (٣٠٠) كلمة، ولطفل الثالثة قرابة (٩٠٠) كلمة.

٢. لا نملك حتى الآن إجابة محددة وقاطعة عن العلاقة بين المناغاة عند الأطفال وقدراتهم اللغوية اللاحقة، ولكن كما هو الحال عند الطفل الأصم حيث أن ما كان قام به من سجع ومناغاة وهو صغير جدا لم يترك أثرا يذكر على تطوره اللغوي اللاحق، ومن هنا فإن قدرة الطفل على المناغاة لا تؤثر في تطوره اللغوي تأثيرا واضحا.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الأرقام غير ثابتة فهي تتغير من زمن لآخر، لان تطور اللغة مرتبط بالحضارة، والتقدم المعرفي والانفجار التكنولوجي .

إن هذا التطور المعرفي والتكنولوجي والحضاري، يسهم إسهاما فاعلا في تطوير الجوانب المختلفة للطفل ومن ضمنها اللغة.

ومن الأدلة التي تقدم للتدليل على زيادة مفردات اللغة عند الأطفال، ما كشفته الدراسات من وجود علاقة بين النمو اللغوي والتطور الحركي عند الطفل، وقد أكدت الدراسات على تطور النمو الحركي عند الأطفال في السنوات الخمس الأخيرة، ويرجع السبب في هذا التطور الحركي إلى عوامل التغذية وغيرها.

فإذا كان التطور اللغوي مرتبطاً بالتطور الحركي، أصبح التقدم في مجال التطور اللغوي أمرا محتوما (علاونة: ٢٠١٠).

لعل البعض يستغرب العلاقة بين التطور اللغوي وبين التطور الحركي عند الطفل، ولكن عندما ندرك أن تطور اللغة مرتبط بشكل كبير بجانب مهم من جوانب تطر اللغة وهو التفاعل مع البيئة، فإن العلاقة بين اللغة والتطور الحركي تصبح واضحة للعيان، فالنمو الحركي يمكن الطفل من التفاعل الواسع والأكبر مع بيئته وهذا يكسبه زيادة في النمو اللغوي.

المبحث السادس
نظريات النمو اللغوي

على الرغم من أن الأطفال في جميع أنحاء العالم يكتسبون لغة الأم خلال فترة وجيزة (من السنة الأولى إلى الخامسة من العمر)، إلا أن العملية التي يتم فيها اكتساب اللغة وأسبابها وأسسها ما زالت غير جلية تماما، رغم العدد الهائل من الدراسات التي تحاول سبر غورها وفهمها.

وعلى الرغم من اختلاف أفكار العلماء في تفسير عملية اكتساب اللغة، إلا أنها برزت عدة نظريات تحاول تفسير هذه العملية فأكد عدد منهم على دور البيئة في اكتساب اللغة أمثال (Skiner) و(Mowrer)، ومنهم من أكد على البنى الفطرية كأمثال (Lenneberg) و(Chamsky).

يرى البيئيون أن عملية اكتساب اللغة، نوع من التعلم، وتخضع للقوانين والمبادئ ذاتها، التي تخضع لها أنواع التعلم كافة، كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز، فعندما يصبح الطفل قادراً على إنتاج الأصوات الكلامية يقوم بتقليد الكلمات التي يسمعها من بيئته، ففي حال اتفاق هذه الكلمات أو اقترابها من النمط اللغوي السائد في بيئته يقوم الراشدين بتعزيزها، مما يزيد احتمال تكرار حدوثها في الأوضاع والسياقات المستقبلية المشابهة وتعلمها، أما إذا لم تتفق أو تقترب من هذا النمط فسيقوم الراشدين بتجاهلها وعدم تعزيزها مما يقلل احتمال حدوثها في المستقبل وعدم تعلمها.

يتخذ الفطريون موقفا مضادا حيث يفترضون وجود بنى فطرية معينة تنشط في سن معينة من النمو وتمكن الطفل من اكتساب اللغة، في حين لا تلعب عمليات المحاكاة والتعزيز إلا دوراً ثانويا في هذا الصدد (النشواتي: ١٧٤).

وفيما يلي عرض لأهم النظريات وتفسيرها في اكتساب اللغة:

النظرية الأولى: النظرية السلوكية (Behaviorist Theory):

بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي، وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري.

ومن رواد هذه الاتجاه:

- إيفان بافلوف: صاحب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي.
- سكنر: صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي، ونظرية التعليم الذاتي المعزز، وفكرة التعليم المبرمج.

ويرى (Games: 2000) أن هذه الأفكار رسمت النظريات العامة للتعلم من قبل السيكولوجيين مثل سكنر (Skinner: 1957) صاحب كتاب (التعزيز في تكنولوجيا التعليم)، وشهرته اتسعت بعد إصدار كتابيه: (تعديل السلوك (Behavior Modification)، وكتاب (السلوك اللغوي، اللفظي (Verbal Behavior)، وبحث عنوانه (علم التعلم وفن التعليم).

- إدوارد ثورندايك: صاحب نظرية المحاولة والخطأ، والذي أضاف قانون انتقال الأثر والتدريب.
- تولمان: الذي نجح في المزج بين أفكار المجال والسلوكية.
- واطسون: الذي يعتبر منشئ السلوكية التعلمية في أمريكا فهو مؤسس المذهب السلوكي والرائد في مجال علم النفس التطبيقي وعلم نفس النمو.

كانت وجهات نظر السلوكيين حول تعلم اللغة وتعليمها مسيطرة في العقدين التاليين للحرب العالمية الثانية.

ويعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من الدراسات بقصد تشكيل نظرية تتعلق باكتساب اللغة الأولى. والطريقة السلوكية تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها.

لقد كان لهذه النظرية تأثير قوي على جميع النظم التعليمية وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي في عقد الخمسينات ولا يزال تأثيرها إلى هذا اليوم.

ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي بما يأتي:

١. إتقان ما هو متعلم:

إن كل تعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث والاستجابات التي يقوم بها المتعلم هي التي تحدد مدى نجاحه وإتقانه لما تعلمه. ولا يتحقق النجاح إلا إذا قام المعلم بتدوين تلك الاستجابات لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وبيان الصواب من الخطأ للتلميذ، وإعلام كل طالب بالتحسن الذي أحرزه، إذ إن ذلك مدعاة لاطّراد التحسن، ولا يتم ذلك إلا بسلسلة من الإجراءات والاختبارات والتقويم المستمر.

٢. التكرار والتمرين:

التكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي وينتج عن ذلك الاستجابة. إن المحاكاة أو التكرار بني عليها في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين الأنماط، وكان الهدف منها تعليم اللغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية. وهو أسلوب مهم في التعلم خاصة في المراحل الأولى، وليس في المراحل المتأخرة، ولكن يجب أن يعلَم بأن ليس كل تكرار يؤدي إلى التعلم، بل التكرار المفيد هو الذي له معنى، حيث يلعب دورا مهما في حدوث التعلم الشرطي، وكلما كانت مرات التكرار أكثر زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده. ولكن يجب على المعلم حتى يضمن النجاح أن يحسن الاختيار وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات التلميذ ومن مستواه.

ويمكن استخدام التكرار والتمرين في حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وفي دروس الحساب والجغرافيا وخاصة دراسة الخرائط، وقواعد اللغة العربية والأناشيد والقصائد الشعرية وحفظ معاني المفردات في اللغة والقوانين العلمية، بالإضافة إلى الأشغال اليدوية واستعمال الآلات الكاتبة.

٣. استمرار وجود الدوافع:

توفر الدوافع أمر لا مناص منه إذا أردنا تحقيق تعلم فعّال، وكلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب، وتعود الفائدة المرجوة على التلميذ، ونجاح المعلم في تحقيق الأهداف المرسومة. لذلك وجب إحاطة البيئة الصفية بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المعلم وطلابه، ونكون بذلك ضمنا التواصل بين عناصر العملية التعليمية وفي نفس الوقت رسخ ما تعلمه التلاميذ في أذهانهم، وبالتالي يصعب النسيان.

٤. ضبط عناصر الموقف التعليمي وتحديدها:

إن ضبط وتحديد عناصر الموقف التعليمي وتحديده وتقديمه بشكل مناسب في شكل وحدات رئيسية أو فرعية، وحسب مستوى التلاميذ يدعو إلى شد انتباه المتعلم، وبذلك يتحقق الهدف بحدوث التعلم من دون إبطاء أو تأخير ومن دون الحاجة إلى التكرار والتمرين وهدر الوقت. وعلى المدرس أن يدرك بأن تنظيم عناصر المجال الخارجي، يساعد على تكوين ارتباطات تساعد في إنجاز الاستجابات المطلوبة، كما تجعل موضوع التعلم في حالة نشاط مستمر، وعلينا أن ندرك بأن كثرة المثيرات لا تعني بالضرورة تحقيق النجاح، بل ربما تأتي بنتائج عكسية ولا يحدث التعلم المرغوب.

وفيما يلي عرض موجز للأفكار المتعلقة باكتساب اللغة كما يرى سكنر:

١. تؤكد هذه النظرية على دور العوامل البيئية في اكتساب اللغة وخاصة البيئة الاجتماعية والأشخاص والمواقف التي ترافق اكتساب الطفل للغة

الأم، فاللغة من وجهة نظرهم سلوك كأي سلوك آخر يكتسبه الفرد من خلال الممارسة والخبرة ويتم تدعيمها وفقا لمبدأ التعزيز والعقاب.

٢. لأن هذه النظرية تعتمد أن تعلم اللغة يحدث كما يحدث تعلم أي سلوك آخر فإنها تسمى أحيانا نظريات التعلم، ومن أبرز علماء هذه النظرية سكنر (B.F. Skinner).

٣. يلعب التقليد والمحاكاة دوراً في تعلم اللغة، حيث يبدأ الطفل بالتقليد ويكرر استخدامها وفقا للتعزيز: أثناء تفاعل الطفل الاجتماعي، يرى الآخرين وهم يتكلمون ويسمعهم فيقلدهم، ويقومون هم بدورهم بتعزيز الجوانب المناسبة من اللغة.

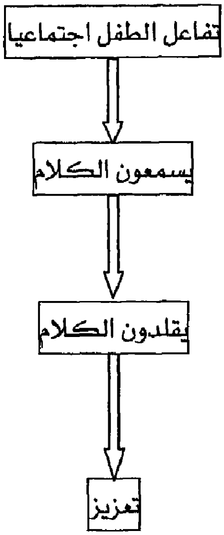
٤. تنتسب هذه النظرية إلى النظريات الترابطية التي تعتقد أن الطفل يتعلم معاني الكلمات بعد أن ترتبط اللفظة اللغوية بالشيء الذي تشير إليه تلك اللفظة، وهي ترى كذلك أن الطفل يتعلم المعاني الجمالية والانفعالية والاجتماعية بالطريقة ذاتها.

٥. الجمل هي سلاسل من الكلمات، وتكون الكلمة الواحدة في السلسلة مثيرا واستجابة في آن واحد، فهي تشكل مثيرا لما بعدها واستجابة لما قبلها من الكلمات.

٦. يتعلم الطفل الضمائر وصيغ الجمع والتأنيث من خلال المحاولة والخطأ حيث يعدلون التراكيب اللغوية وفقا للتغذية الراجعة التي يأخذها من الآخرين.

٧. يتم بناء الجمل وفقا لمبدأ التشكيل المتسلسل البسيط، حيث أن كل كلمة تحدد الكلمة التالية وتعلم المعنى يتم من خلال الربط بين كلمة وشيء وبين كلمة وأخرى أو بين كلمة ومشاعر تثيرها، وذلك من خلال الممارسة والتفاعل المستمر مع الآخرين (انظر عريفج، ١٩٩٣).

تتم عملية اكتساب اللغة وفق هذه النظرية، وفق المخطط الآتي:



أبرز الانتقادات لهذه النظرية:

ترى هذه النظرية أن الأطفال يكتسبون اللغة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي وتقليد لغة الكبار والتعزيز.

تجدر الإشارة أن هذه النظرية وفق هذا الرأي لا تجيب عن سؤال مهم هنا وهو، ما سبب اختلاف لغة الصغار التي يكتسبونها عن لغة الكبار التي يقلدونها، فمن أن يأتي الأطفال بكلمات وجمل جديدة لم يسمعونها من الكبار، ولم يتلقوا أي تعزيز عليها؟

بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال يستعملون قواعد نحوية خاصة بهم لا يستخدمها الكبار أبدا.

من هنا يمكن القول، أن التفاعل الاجتماعي والتقليد والثواب والعقاب، كأدوات للتعليم ليست كافية في تفسير عملية تعلم واكتساب اللغة.

ومن الدراسات التي تؤيد هذا، الدراسة التي قام بها (Brwon; Cazden and Bellugi: 1969)، والتي أكدت أن الوالدين في العادة لا يصححون

لأطفالهم الأخطاء النحوية أو الصرفية بقدر ما يصححون لهم صحة المعلومات الواردة في لغتهم.

تفترض النظرية السلوكية عامة، أنه ينبغي أن تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الابنة العقلية أو العمليات الداخلية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور، هي أنه نظراً لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فإنها لا يمكن أن تعرف أو تقاس.

فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، فهم يرون أنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن ملاحظته، من هنا انصب اهتمامهم وبحثهم في السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي.

فهذا واطسون وسكنر وبوهاثون يعتقدون أن اللغة متعلمة، فهم لا يرون أن اللغة شيء فريد مميز بين السلوكيات الإنسانية، ويرى واطسون أن اللغة في مراحلها المبكرة هوي نموذج بسيط من السلوك إنها عادة.

ويرى السلوكيون أن اللغة هي شيء يفعله الطفل، وليس شيئا يملكه الطفل، ويرون أن اللغة متعلمة وفقاً لنسق المبادئ المستخدمة في تدريب الحيوانات ومثل سلوكيات الحيوانات المتعلمة هذه، فإن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز.

ومن أبرز أوجه الاختلاف مع السلوكية أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللغة، فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية، ثم يصبح الطفل مستخدماً اللغة حينما تمتلئ الجعبة بالخبرات التي توفرها النماذج اللغوية في بيئته.

النظرية الثانية- نظرية النحو التوليدي (الفطرية) (تشومسكي) (Chomsky):

1. تؤكد على دور العوامل الفطرية الوراثية في اكتساب اللغة.
2. يوجد استعداد فطري أو بنى فطرية لدى الطفل لاكتساب اللغة، (يولد الطفل ولديه أداة فطرية موروثة لاكتساب اللغة).
3. البنى الفطرية تساعده على السيطرة على الإشارة الصوتية القادمة (التي يسمعها الطفل) وتخزينها ومعالجة وإعطائها المعاني الخاصة بها، ومن ثم

توليد مجموعة من القواعد اللغوية شبه المتناسقة والثابتة، والتي ربما تختلف عن القواعد اللغوية التي يستخدمها الراشدون.

٤. يعطى التعزيز والتقليد والخبرة في هذه النظريات دورا ثانويا في تعلم اللغة.

٥. اللغة نظام منسجم ومتناسق من القواعد والقوانين، وتعلم اللغة هو في الحقيقة تعلم هذه القواعد.

٦. من ابرز علماء هذه النظرية تشومسكي (N. Chomsky)، وهو يفترض أن هناك أداة لاكتساب اللغة تنشط عندما يصل الأطفال إلى مرحلة معينة من مراحل تطورهم، ويسمي هذه الأداة أداة اكتساب اللغة (Language Acquistion Device)، ويرمز له (LAD).

٧. يرى تشومسكي أن هذه الأداة الافتراضية تعمل على:

- تصنيف البيانات اللغوية التي يسمعها الطفل، وتعالجها.
- توفر للطفل بعد ذلك بعض القواعد اللغوية التي تناسبه إلى حد كبير. من هنا تعرف هذه النظرية بالنظرية التحويلية (Transformational Theory).

٨. تفترض هذه النظرية أن أداة اكتساب اللغة (LAD)، تمكن كافة الأطفال من اكتساب اللغة في مرحلة واحدة من أعمارهم تقريبا، بالرغم من الفروق الكبيرة في البيانات اللغوية التي يوفرها لهم الوالدان والمجتمع الراشد.

٩. من أبرز المستويات التي تفترضها هذه النظرية فيما يتعلق باللغة وتطورها مستوى:

- مستوى الفونيمات (Phonemes): وهي الوحدات الأساسية المستخدمة في اللغة، وهي في حقيقتها متميزة عن بعضها بعضا. والقواعد العامة على هذا المستوى هي التي تسمح بوضع بعض الفونيمات أحيانا إلى جانب بعض، ويتمنع من وضعها أحيانا أخرى.

- مستوى المورفيمات (Morphemes): وهي اصغر وحدات ذات معنى، تتكون من عدد معين من الفونيمات، فمثلا كلمة مهندسون تتكون من مورفيمين: مهندس، وإشارة الجمع.
- مستوى التركيب (Syntax): وهي الجمل التي تتكون من عدد من المورفيمات وفق ترتيب معين.

١٠. تميز هذه النظرية ما بين ما أسمته:

- البنية العميقة (Deeb Structure): ترمز إلى المعنى الذي يرغب المتكلم نقله إلى السامع، وهذه البنية العميقة تتميز بأنها عالمية، بمعنى أنها لا تتأثر باللغات القومية في المجتمعات المختلفة.
- البنية السطحية (Surface Structure): وهي الكلمات الفعلية التي يقولها الفرد المتكلم ويسمعها غيره من الناس، وهي تتأثر باللغات المعينة التي تستخدم في نقل الفكرة.

١١. ترى هذه النظرية أن الفترة ما بين الثانية إلى السادسة من عمر الطفل تشكل فترة حرجة (Critical Period) لاكتساب اللغة وتطورها.

وخلاصة الأمر أن تشومسكي يرى أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي إن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، حيث إن هناك عموميات في التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات، والحروف.

النقد الموجه لهذه النظرية:

لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدا من العموميات في التراكيب اللغوية بين اللغات المختلفة.

الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته - أي وراثته - لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيا للتفاعل مع البيئة، لا وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.

النظرية الثالثة- النمو المعرفي (بياجيه):

١. تؤكد هذه النظرية على دور كل من العوامل الفطرية والبيئية في عملية اكتساب اللغة وتطورها.

٢. يرتبط التطور اللغوي بالجانب المعرفي (تطور العمليات المعرفية)، فالكلمة أو الجملة لا تظهر لدى الطفل إلا بعد إدراكهم ووعيهم للمفاهيم التي تمثلها هذه الكلمات.

٣. الأفراد مزودون بنزعة فطرية تمكنهم من التعامل مع الرموز اللغوية وتنظيمها في البناء المعرفي لديهم.

٤. اللغة عملية وظيفية إبداعية تتوقف مع قدرة الفرد على التفاعل مع الخبرات البيئية المتعددة.

٥. يميز بياجيه بين الأداء اللغوي وبين الكفاءة اللغوية: الأداء اللغوي:

- التراكيب اللغوية التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية وقد تكون استجابة محاكاة فورية يسمعها الطفل في بيئته.
- أما الكفاءة اللغوية : تمثل القدرة على إصدار الكلام وإنتاج التراكيب اللغوية التي تنشأ وفقا للتنظيمات الداخلية التي يجريها الفرد على هذه الأصوات.

٦. يسير النمو اللغوي عبر مراحل مرتبطة بالنمو المعرفي لدى الأفراد، حيث يبدأ الطفل باستخدام الكلام المتمركز حول الذات وينتقل تدريجيا إلى استخدام اللغة ذات الطابع الاجتماعي. وتكون اللغة في البداية بسيطة تعبر عن حاجاته الأساسية أو ترتبط بالأشياء المادية ثم تتحول لتصبح أكثر تعقيدا وتأخذ الطابع الرمزي والمعنوي.

تجدر الإشارة، إلى أن هذه النظرية تفسر وتجيب عن التساؤلات التي تثار حول طبيعة لغة الطفل واختلافها عن لغة الكبار، فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له

خطؤها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم.

أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبر كبيرة، طويل - طويلة .. الخ فيطبقها على أحمر فيقول أحمره، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال في فترة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشى أخرى.

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات (صفة) (فعل) (أداة نفي) (واو الجماعة) ...الخ، فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والمفرد من الجمع، ويستطيع تجريد السوابق واللواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية ولذلك فهو يستعمل أداءه التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل نون الوقاية، مع الأفعال فيقول: ضربي، أعطاني ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: قلمتي وإنما قلمي (عبده: ١٩٨٤).

الجدول الآتي يقارن بين النظريات الثلاث التي تفسر عملية اكتساب اللغة:

وجه المقارنة	السلوكية	المعرفية	الفطرية
العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة	تؤكد على البيئة الاجتماعية في تعلم اللغة.	تؤكد على دور العوامل الفطرية والبيئية في اكتساب اللغة.	تؤكد على العوامل الفطرية الوراثية في اكتساب اللغة.
أدوات تعلم اللغة	التفاعل الاجتماعي، التقليد، الثواب والعقاب.	كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة، المحاكاة، تنظيمات داخليَّة	قدرات لغوية فطرية، وجود نماذج أوليَّة للصياغة اللغويَّة لدى الأطفال.

النظرية	إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التَّقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التَّدعيم الإيجابي من قبل الكبار، إضافة إلى التَّدعيم من قبل الكبار لما يصدر عن الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغويَّة في بداية نطقهم للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي).	إنَّ اكتساب اللغة ليس عمليَّة وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهي تفرق بين الأداء والكفاءة، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التَّسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.	يرى تشومسكي (Chomsky) أنَّ كل طفل يمتلك قدرة لغويَّة فطريَّة تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسَّر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج أوليَّة للصياغة اللغويَّة لدى الأطفال، أي إن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتَّركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، حيث إن هناك عموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات، والحروف.

النقد	هناك انتقادات واسعة لهذه النظرية وسوف نكتفي بالنقد الذي وجهه كل من تشومسكي، كلارك وكلارك، وهي على النحو الآتي: تشومسكي: من انتقاد، وهو يتلخص في اعتماد نظريَّة التعلم على أن اكتساب اللغة يعتمد على ملاحظة الصغار لكلام الكبار وتقليدهم له، والنَّقد الموجه لذلك هو أنَّنا لا نستطيع أن نعلل العدد الكبير من الجمل الجديدة تمامًا التي يأتي بها الأطفال، مما لا شبيه له فيما يقوله الكبار، أي إن الصغار يلفظون جملاً لم يسمعوها من الكبار. كلارك وكلارك: نقدهما لأثر التدعيم الذي تتبناه هذه النظرية، إذ إن الآباء قلما يوجهون اهتمامًا لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد التركيبات اللغويَّة، ومعنى ذلك أنَّ الآباء لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من التَّدعيم الذي تفترض نظريَّة التَّدعيم ضرورة وجوده في أي عملية تعلم.		لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدًّا من العموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة بين اللغات المختلفة. الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته - أي وراثته - لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيًّا للتَّفاعل مع البيئة، لا وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة

آراء في اكتساب اللغة:

فيما يلي نحاول أن نتعرف على بعض آراء عدد من العلماء في اكتساب اللغة ووجهات نظرهم المختلفة في هذا المجال الهام والمعقد، ومن أبرز هذه الآراء:

رأي واطسون (Watson) واكتساب اللغة:

على الرغم من أن واطسون ينتمي إلى المدرسة السلوكية التي تقدم الحديث عنها إلا أنني أرغب في إبراز أهم آرائه في عملية اكتساب اللغة، لما لها من أهمية في هذا الجانب المهم من جوانب النمو الإنساني وهو الجانب اللغوي.

يلخص واطسون المراحل التي يمر بها الطفل، حتى ينطلق الكلمة بالآتي:

١. عندما يصدر الطفل صوتاً وليكن على سبيل المثال (وا)، فإنه يحفز نفسه على المستوى السمعي، وعلى مستوى الإحساسات الحركية الداخلية، ولكن هذه الحوافز تقتضي جوابا، وهذا الجواب هو النطق من جديد بالمقطع (وا).

٢. إذا مضى بعض الوقت فإن إصدار (وا) يمكن أن يستثار بالحافز السمعي، إذا لم يعد – المثير- الحافز الحركي الداخلي ضرورياً، وهذا ما يتيح للمحيطين بالطفل أن يتدخلوا لحمله على تكرار الصوت (وا)، والطفل الذي يكرر إصدار هذا المقطع لا يقلد وهنا تكون العلاقة بين الطفل والمحيطين به محدودة جداً.

٣. عندما يقدم الطفل مصاصة حليب مثلا، وينطق المقطع (وا) مع كل مرة تقدم فيها المصاصة، عندها يعمل الطفل إلى تكرار هذا المقطع لدى رؤية المصاصة (أي أن مصاصة الحليب تصبح مثير مرغوب فيه للطفل، فيستجر استجابة لدى الطفل وهو صوت وا).

٤. يرى واطسن أن رؤية الشيء فيما بعد، لن تكن ضرورة لإثارة لفظ الكلمة، إذ يرى أن الكلمة حركة أو إشارة تتم في حضور الشيء أولاً ثم في غيابه (السيد: ١٩٨٨).

ديوي (Dewey, john) واكتساب اللغة:

١. يرى ديوي أن الكلام لدى الطفل يبدأ بالطبع مجرد أصوات وأنغام خالية من أي معنى، أو تعبير، أي أنها لا تحمل فكرة ما، وهذه الأصوات ماهية إلا نوع من المنبهات، ويضرب مثالا توضيحيا على ذلك بقوله: لفظ (قبعة)، يبقى خالياً من المعنى كأي صوت، إلا إذا لفظ مقروناً بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس.

٢. فلما تصطحب الأم الطفل إلى الخارج يدارها تضع شيئاً فوق رأسه وهي تقول له قبعة، ففي خروج الطفل مع أمه لذة له، بل أن كليهما يهتم في ذلك لأنها يتمتعان به معاً، يكتسب كلمة القبعة، لدى الطفل المعنى نفسه الذي تفهمه منه أمه باقترانها بمختلف العوامل التي تدخل في نشاطهما، وإذ ذاك تتحول الكلمة إلى رموز لنوع العمل الذي اقترنت به.

تجدر الإشارة إلى أن اقتران لبس القبعة مع الخروج، يجعل من لبس هذه القبعة مثيراً مرغوباً فيه عند الطفل، وهذا يدفع الطفل إلى التلفظ بالقبعة واكتساب هذا اللفظ لما له من أثر إيجابي على نفسية الطفل.

٣. إن الحقيقة المجردة هي أن اللغة تتألف من جملة أصوات يفهمها عدد من الناس، للدلالة على أن معنى اللغة يعتمد على اقترانها بخبرات مشتركة بين الناس.

٤. ويشير ديوي أن الوسط الاجتماعي يعمل على تكوين العادات اللغوية، إذ أن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون من سياق الحياة المعتادة بسبب كونها ضرورة اجتماعية، والطفل كما يقول الناس يتعلم لغة أمه.

جون كارول (Carroll, john) واكتساب اللغة:

١. ينطلق جون كارول من أن الطفل في أثناء نموه اللغوي، يتعلم أي الاستجابات اللفظية، أو الحركية، سوف توصله إلى ما يريده، أو تبعده عما يكره، وأي استجابات الآخرين يمكن أن تتخذ أدلة لما يريد ولما لا يريد.

٢. وتكون الاستجابات المتضمنة في البدء عامة جداً، وشاملة، ولكنها تتمايز بالتدريج وتتشكل، والطفل يتعلم أن يقلد استجابات الآخرين، ولكنه يتعلم محاولة القيام باستجابات جديدة وارتباطات بين الاستجابات، كما يحاول التعميم أيضاً.

٣. والأخطاء البارزة التي قد يقع فيها الطفل أحياناً إنما هي نتيجة إخفاقه، في تعرف الفروق الحساسة في الصورة والشكل والمعنى، أو هي نتيجة المشابهة الخادعة الخاطئة التي يقع فيها نتيجة عدم الانتظام والثبات في اللغة.

ابن خلدون واكتساب اللغة:

إن لعالم الاجتماع العربي ابن خلدون رأي في تعليم اللغة، فقد قال في معرض كلامه عن انتقال الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وذلك في فصل عنوانه: (إن اللغة ملكة صناعية):

١. فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلَقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخةً ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم إنه لما فسدت هذه الملكة بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى. (المقدمة، ٣٢٠).

٢. ويقول ابن خلدون في مقام آخر: وكل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما أنها

أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العجم (المرجع السابق: ٣٢٢).

٣. يرى ابن خلدون أن الملكة صفة راسخة، ولا تتحقق وتحصل هذه الصفة إلا بتكرار الأفعال. ومفهوم الملكة عند ابن خلدون هو قدرة المتكلم على امتلاك ناصية الكلام.

ومن قراءة هذه النصوص لابن خلدون ندرك أن آراءه سليمة وترتكز على قواعد علمية صحيحة، ولا تبتعد كثيراً عن النظريات الحديثة.

ففي النص الأول عدة عوامل وتعتبر أساسية في تعلم اللغة وهي:

١. **العامل الأول:** التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة وفهم تراكيبها ومفرداتها. ويجب أن يتم التكرار في مواقف طبيعية، وفي مواقف حيوية، وأن يبنى على الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج وإلا أصبح من دون الفهم مهارةً آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة.

٢. **العامل الثاني:** البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان.

٣. **العامل الثالث:** الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد على التراث اللغوي والاختلاط بأهل اللغة وكان يقصد العرب الفصحاء.

٤. **العامل الرابع:** وجوب التقليد والاقتباس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد على ما وعاه وحفظه واستعماله في مواقف جديدة.

وفي النص الثاني يقرر ابن خلدون حقيقة علمية أخرى، وهي أن اللغة قد يصيبها التغيير، وتتبدل وتتطور تبدل الكائن الحي وتطوره سلباً أو إيجاباً، وأن العوامل الاجتماعية تتأثر بالبيئة وبالتالي تكون عاملاً من عوامل الصراع بين اللغة ومحيطها فإما أن تنتصر اللغة أو تنهزم.

ومن مطالعة آراء ابن خلدون نلاحظ التوافق العجيب بين رؤيته التربوية للغة ودورها وأسس تعليمها ومدى مطابقتها للأسس النفسية والتربوية والنظريات الحديثة.

فنظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة تأخذ موقعاً متميزاً بين معظم النظريات، فقد أتى مقارباً لبورهوس سكنر وجون واطسون من السلوكيين، وفيجوتسكي من التفاعليين، وميللر ونعوم تشومسكي من العقليين وبقية أنصار الاتجاه التوليدي التحويلي.

من خلال ما قدمته النظريات السابقة من تفسيرات حول النمو اللغوي عند الأطفال، لابد من الإشارة إلى كلا العاملان (الفطري والبيئي) لهما دور كبير في النمو اللغوي، وأن البيئة والوراثة مسئولان معا في اكتساب اللغة.

وفي الختام لابد من الإشارة إلى دور النمو اللغوي في التعلم المدرسي، حيث يظهر هذا الدور الكبير باعتبار اللغة وسيلة الاتصال الرئيسية في التعلم المدرسي، ففشل الطفل في تعلم اللغة يؤدي إلى فشله في الأداء المدرسي.

لقد أظهرت عدد من الدراسات أن انخفاض المستوى التحصيلي عند العديد من الأطفال يرجع إلى صعوبات لغوية ناشئة عن عوامل شخصية واجتماعية معينة (عبد السلام، ١٩٩٩).

المبحث السابع

اكتساب اللغة الثانية

كثيرا ما يتساءل الآباء والأمهات عن قضية تعلم أطفالهم لغة ثانية، إلى جانب تعلم لغتهم الأم، وهل يمكن أن تترك هذه العملية آثارا ضارة على الأطفال، من الناحية النفسية، أو لها أثر على لغتهم الأم؟.

إن المتأمل لآراء العلماء والباحثين في هذا المجال، يجد أنهم يعتقدون بوجود جوانب إيجابية وأخرى سلبية لتعلم الطفل لغة ثانية جنبا إلى جنب مع لغته الأم.

ومن السلبيات التي قدمت، تخوف من أن هذا يؤثر على التطور اللغوي عند الطفل كثيرا.

أما الجانب الإيجابي في هذه العملية، فهو أن تعلم اللغتين ييسر التطور المعرفي والعقلي لدى الطفل، فالطفل يدرك أن هناك فرقا بين الكلمة ومعناها، ولذلك فهو يعرف كلمة معلم كمثال يمكن التعبير عنها بكلمتين لا بكلمة واحدة وهما (معلم بالعربية، و(teachers) بالانجليزية مثلا).

هنا يدرك الطفل أن الأشياء يمكن التعبير عنها بأكثر من طريقة واحدة، وهذا مؤشر جيد على تطور المفاهيم المبكرة والتطور المعرفي عموما.

وقد وجد بعض الباحثين مثلا أنه بسبب هذا الفهم المبكر للعلاقات العشوائية بين الكلمات ومعانيها، فإن معظم الأطفال ثنائيي اللغة يتفوقون على أقرانهم أحاديي اللغة في اختبارات الذكاء العام والاختبارات المعرفية الأخرى (Segalowitz: 1981).

ووفق ذلك كله فإن الطفل بعد سنوات بسيطة سيصبح ماهرا في لغتين بدلا من لغة واحدة، مما يسهل عليه الإفادة من غنى اللغتين معا والثراء الفكري الذي يستمده منهما (علاونة: ٢٠١٠).

يتعلق اكتساب اللغة الثانية، بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادراً على تعلم لغة أو أكثر، غير لغته الأولى (الأم). ويمكن أن يحصل ذلك بمخاطبة أهل اللغة، كما أن التحصيل اللغوي أمر خاضع للنقاش، قد يبدأ من الطفولة أو بعد سن البلوغ، والفرد الماهر في تعلم لغتين، يستطيع أن يتحدث بسجية وتلقائية يمكن اعتباره ثنائي اللغة (Bilingual).

ويمكن تقسيم الدراسات حول موضوع اكتساب اللغة إلى قسمين:

- **القسم الأول:** ويتعلق بدراسات اللغة الأم (L1)، أي اللغة الأولى.
- **القسم الثاني:** يتعلق باللغة الثانية (L2)، أي اللغة المستهدفة.

تتعلق معظم الدراسات في القسم الأول حول اللغة الأم بالأطفال، وتتعلق الدراسات المتعلقة بالقسم الثاني بالبالغين، لكن الأغلب أن النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى ملائمة لاكتساب اللغة الثانية (فودر (Fodor 1974).

حاول علماء الاجتماع الأمريكيين أمثال روبرت سيرز (Robert Seare)، وجون دولارد (John Dollard)، ونيل ميللر (Neal Miller)، إبان عقدي الثلاثينيات والأربعينيات أن يوجدوا التحليل النفسي مع مفاهيم التعلم، لتحقيق فائدة أكبر في سبيل تطوير الإنسان. وقد أصبحت هذه الطريقة شائعة لعدد من السنوات، لكن تفسيرات التحليل النفسي بقيت مسألة عسيرة بحيث يصعب تفسيرها أو فحصها، وكانت نتائج البحوث غامضة ومتداخلة في أغلب الأحوال. شابلن وكرويك (Chaplin and Krawiec: 1979).

وبقيت الحال كما هي من دون إحراز أي تقدم حتى جاء سكنر، وأحدث انقلابا في مجال التعلم، وطبقت نظريته في مجال التعليم الصفي، واستعمال (اللغة والفكر). جلفاند وآخرون (Gelfand &Others: 1982).

يقول بيرت ودوليه (Burt &Dulay,p.55): ما نعلمه الآن أن الكبار والأطفال سيان، يبدو أن لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أي سن. ولكن إذا وجد شخص لم يستطع اكتساب اللغة، فيرجع ذلك لأسباب طارئة أو مؤثر خارجي وليس بسبب تواضع قدراته الفطرية.

وفي الحقيقة فإن عدم اكتساب اللغة لا يتوقف على مدى قدرات الفرد الفطرية فقط، بل هناك أسباب كثيرة جداً منها كما أشارت عدد من الدراسات:

أن بعض الدراسات تشير إلى أن فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على:

- السن الذي بدئ فيه بدراسة تلك اللغة.
- وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة.

ففي إسبانيا أجريت دراسة على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين وبقائهم مع بعضهم بعضاً في أغلب الأحيان (Santos, 1999).

والمعروف أن اللغة تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتسع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها.

لقد أجريت كثير من الدراسات في موضوع اكتساب الطفل اللغة الأولى، ويوجد كم هائل من هذه الدراسات مما أعطى الفرصة للمدرسين والباحثين أن يضعوا خلاصة لهذه البحوث ومناقشة نتائجها ومقارنتها مع الدراسات التي أجريت حول موضوع اكتساب اللغة الثانية.

يرى كمنز (Cummins, 1984)، أن العلاقة بين اللغة الأم، واللغة الثانية كبيرة، وقد أجريت دراسات كثيرة في هذا الصدد بينت أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم، وتأثيرها في تعلم اللغة الثانية، أشار كل من فارش وكاسبر (Faerch&Kasper)، إلى أهمية المساهمة الأساسية التي تقوم بها اللغة الأولى في تدريس اللغة الثانية أو استعمالها.

وأجرى بيكر (Baker: 1988)، دراسة على عينة من الأطفال من الجنسيتين العربية والتركية والمقيمين في هولندا، ممن يدرسون في المرحلة الابتدائية

في المدارس الحكومية، فقد تلقى الأطفال التعليمات في السنوات الثلاث الأولى بلغتهم الأم، وفي السنة الرابعة تلقوا التعليمات بلغتهم الأم وباللغة الهولندية، وبعد السنة الخامسة تلقوا التعليمات باللغة الهولندية فقط.

لقد دلت بعض الدراسات على أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكلٍ عام.

ولقد تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعفٍ في اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء.

ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يعتبر قرارا في صالح اللغتين في آنٍ واحد (Alkholi,1988).

وخلص الباحثون المشاركون في هذه الدراسة، إلى أن الأطفال حققوا مستوى مقبولا في لغتهم الأم وفي اللغة الهولندية، وذلك مقارنة مع الأطفال الذين يدرسون في المدارس الهولندية الأخرى، والذين لم تجر عليهم الدراسة.

ومن هنا فقد حازت فكرة تعليم اللغة الهولندية بهذه الطريقة على أرضية معقولة، وأقرت الحكومة الهولندية عام (١٩٩١ م)، الدور المهم الذي تقوم به لغة الطفل الأولى في تسهيل دراسة اللغة الهولندية.

وعلاوة على ما سبق، فقد تم التركيز على ثقافة الطفل الأصلية واستعمال المزيد من لغته الأم في المراحل الأولى، أما في المراحل الدراسية العليا فالواجب استعمال لغة البلد الذي يقيمون فيه (Driessen,1997).

ومن الدراسات المهمة التي تؤكد على أهمية تعلم وإتقان اللغة الأم في تعلم لغة أخرى، دراسة أجراها انتوان وديكاميلا (Anto'n and Dicamilla: 1998) كانت نتيجتها أن استعمال اللغة الأولى مفيد في تعلم اللغة المستهدفة.

وأحدث الآراء المؤيدة لاستخدام اللغة الأولى في تدريس اللغة الثانية، جاءت من دراسة قام بها البنك الدولي، وأجراها دوتشر بالتعاون مع تكر (Butcher and Tuker: 1997)، وفي هذه الدراسة المكثفة راجعا بها جميع الدراسات السابقة ذات العلاقة، وكانت النتيجة الأهم التي توصلوا إليها هي: عندما يكون التعلم هو

الهدف بما في ذلك تعلم اللغة الثانية، يجب استعمال لغة الطفل الأولى أو اللغة الأم كوسيط في التعليمات وذلك في السنوات الأولى من المدرسة.

إن استعمال اللغة الأولى أساسي عند بداية تدريس القراءة أو الاستيعاب في المادة موضوع الدراسة، إنها خطوة ضرورية تساعد في تطور المعرفة، التي يقوم عليها اكتساب اللغة الثانية.

وأكد علماء النفس والتربية بأن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية ونما ذكاؤه وقوي تفكيره وإدراكه، والعكس بالعكس.

لذا يمكننا القول إن استعمال اللغة الأم عند تدريس اللغات الأجنبية أمر مشجع عند تعلم اللغة الثانية، على أن يكون ذلك للمبتدئين.

قراءة اللغة الثانية وكتابتها:

إن الطلاب الذين يبدأون بتعلم اللغة الثانية في سن المدرسة، فسوف تواجههم مشكلة من نوع مختلف.

إن هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة كبيرة في إتقان قراءة اللغة الجديدة وكتابتها، وكثيرون منهم يبقون كذلك طيلة حياتهم المدرسية.

لقد اقترح عدد من المختصين في معالجة هذا الموقف بطريقتين، هما:

- تأجيل تعليم القراءة لهؤلاء الطلاب إلى ان يتقنوا اللغة الثانية محادثة ومشافهة.
- أو تعليم هؤلاء الطلاب القراءة بلغتهم الأم أولا ثم بعد أن يتقنوها يتحولون إلى تعلم قراءة اللغة الثانية.

ويرى الكاتب أن توجه المؤسسات التربوية والتعليمية إلى الحل الثاني أفضل، فهو حل مناسب ومعقول، يمكن الطفل من لغته الأم، وهذا بدوره يساعد الطفل على التمكن من اللغة الثانية (محادثة وقراءة وكتابة) واكتسابها.

اللغة العربية وتعلم لغة أخرى:

يواجه الرأي الذي يدعو إلى تعليم الطفل العربي لغة أجنبية ما، اعتراضا من عدد من أهل اللغة، وهذا الاعتراض بدعوى أنه ليس من المصلحة أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس إلى جانب العربية؛ لأن هذه اللغة تضعف اللغة العربية.

لقد كان أهل مكة قبل الإسلام يرسلون أبناءهم إلى القبائل العربية ليكتسبوا لغتهم العربية الفصيحة. بالإضافة إلى ذلك فقد وجد أن السليقة العربية ضعفت باختلاط العرب مع غيرهم من العجم.

من هنا فإننا نجد من أهل اللغة العربية الغيورين على لغتهم يتخوفون من تعليم أطفال العرب لغة أجنبية جنبا إلى جنب مع لغتهم الأم.

إن وجهة النظر هذه صحيحة إذا تم تدريس اللغة الثانية، جنباً إلى جنب مع اللغة الأم، ويجب ألا يحدث تعليم الأطفال لغة ثانية، إلا بعد أن يمتلك الطفل أساسيات لغته ويستوعب نظامها، وإلا فسيتعرض إلى الضرر نفسياً وذهنياً ولغويا.

اللغة الفصحى واللهجات العامية:

إننا نواجه اليوم ازدواجا لغويا (Diglossia)، وصراعا داخليا من نوعٍ آخر، ألا وهو الصراع بين اللهجات العامية والفصحى.

ومن المعلوم اليوم أن شيوع العامية واكبه انحدار اللغة الفصحى؛ لذلك وجب علينا أن نحرص على لغتنا ونحافظ عليها من الأخطار الداخلية والخارجية، لأن الاستقلال اللغوي يعادل الاستقلال السياسي.

ويؤيد وجهة نظر الحريصين أو المتخوفين من استعمال اللغة الثانية، ما يقوله كلوس بأن: اللغات لا يمكن أن يترك بعضها بعضاً وشأنها، فاللغة دائماً تحاول أن تزيح الأخرى جغرافياً واقتصاديا. ومن هنا على الدولة ألا تقف موقف المتفرج، فعليها تبني قرارات تخدم السياسة التربوية عامة والسياسة اللغوية خاصة، وذلك باستصدار قوانين تحقق أهدافها وتحفظ هيبة لغتها.

وظائف الدماغ واللغة:

مع تقدم العلم وتوفر المختبرات والأجهزة، أتيحت الفرصة لخدمة اللغة وإعطائها دفعة قوية إلى الأمام، وذلك بدراسة الأعصاب وعلاقتها باكتساب اللغة.

وأجريت دراسات ميدانية عديدة، لمعرفة وظائف الدماغ وعلاقته باللغة، ومن هذه الدراسات والأبحاث الآتي:

أبحاث باولا طلال (Paula Talal: 1999: p.23)، اختصاصية الأعصاب في جامعة دنفر. ترى الباحثة أن الارتباطات اللغوية، تبدأ في التشكل بدماغ الجنين وهو في بطن أمه، وأن بعض المشكلات اللغوية تعود بجذورها إلى الإجهاد والضغط النفسي للأم في فترة الحمل، حيث يعمل الإجهاد على إخفاق هرمون الجنس ووضع هرمونات الإجهاد والضغط إلى مستوياتٍ صحيّة.

ومن المعروف منذ زمن بعيد أن هناك مناطق مختلفة بالدماغ، لها وظائف محددة، فالأجزاء الأمامية عملها متعلق بالتفكير المنطقي والتخطيط، ، بينما الأجزاء الخلفية تتعلق بالنظر. ومنذ عهد قريب كان الاعتقاد سائداً أن هذه الأجزاء المتخصصة تطورت عن مخطط وراثي هو المسؤول عن عمل هذه الأجزاء في الدماغ (Sotillo, 2002).

أما ما ثبت بعد إجراء هذه الدراسات الحديثة، هو أن الدماغ أكثر مرونة مما كان يعتقد سابقاً، فنتيجة الدراسات تشير بأن الأعمال المحددة التي تقوم بها بعض أجزاء الدماغ لم يكن عملها محدداً منذ الولادة، ولكنها تشكلت فيما بعد نتيجة الخبرة والتعلم.

وهناك مزيد من البحوث التي أجريت على الدماغ أثبتت أن النصف الأيسر من الدماغ يتدخل في معظم وظائف اللغة، واستدل على ذلك من أن أي إصابة أو عطل لدى البالغين في هذا الجانب، يؤدي إلى مشكلة تتعلق باللغة ويلازمه عاهة مستديمة.

ومهما يكن من أمر، فإن ١٠٪ من الأفراد الذين يكتبون باليد اليمنى، يصابون بحالات من التأخر الدراسي، ويكون لأجزاء الدماغ اليسرى أو اليمنى أو كليهما تأثير مهم في تعلم اللغة(Banich,1997).

ويرى (Bigler: 1992): أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث إلى حد ما، من حيث طبيعة وعمل الدماغ، فالأجزاء الأمامية من الدماغ تتدخل في تعلم اللغة في المراحل الأولى من التعلم، ولكنها تقل في المراحل المتأخرة.

وأجرى كل من ألبرت وأولفر (Albert and Oliver,1978): دراسة تتعلق بالأعصاب، وخلصا إلى أن من يعرف أكثر من لغة واحدة، يستعمل دماغه أكثر من أحادي اللغة، ومع أن التجارب والدراسات ما زالت محدودة، ولكن تبين أن الجزء المتعلق بوظائف اللغة في الدماغ عند أحادي اللغة ما زال على حاله. وأجرى الباحثان مراجعة للعديد من الدراسات والبحوث لمتعددي اللغات من ثلاث لغات إلى ست وعشرين لغة، فوجدوا أن مناطق محددة في الدماغ قد تطورت وكذلك برزت تفاصيلها بشكل ملحوظ.

نستخلص من هذه الدراسة أن مناطق محددة في الدماغ تسيطر على اللغة، وهذه الأجزاء يمكن أن تتغير وتتطور مع الخبرة الحياتية.

النظريات البيئية (Environmentalist Theories) وتعلم اللغة الثانية:

يرى أتباع هذه النظرية أن اللغة تنشأ وتتطور ضمن محيطها وبيئتها الاجتماعية، وحين توجد مؤثرات خارجية يحصل التفاعل ويؤدي إلى تشكيل سلوك لغوي يدفع إلى التعلم، وأبرز مؤيدي هذه النظرية أصحاب المدرسة السلوكية.

ويرى أتباع هذه النظرية أن عملية اكتساب اللغة لا تختلف عن أي نوع من أنواع التعلم الأخرى، كما أنها تخضع للقوانين والمبادئ ذاتها التي تخضع لها أنواع التعليم كافة، كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز.

وقد انتقد ماكنيل (McNeil,1970)، أصحاب النظرية البيئية، لأنهم من وجهة نظره فشلوا في تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تتبدى عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من إنتاج عبارات لم يسمعها في بيئته. ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته. كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة من دون عمليتي التقليد والتعزيز، لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة.

النظرية السلوكية (Behaviorist Theory):

ومن وجهة نظر السلوكيين، فإن عادات اللغة الأولى، تكون مساعداً لاكتساب عادات اللغة الثانية، وهذا ما يطلق عليه (Positive Transfer). كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على الفروق بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية، وقد صاغها روبرت لادو (Robert Lado, 1957) صاحب كتاب (اللسانيات عبر الثقافات (Linguistics Across cultures).

يمكن مقارنة لغة الدارس الأولى باللغة الثانية التي يرغب في تعلمها، وهذا ما يطلق عليه (المقابلة التحليلية (Contrastive analysis).

ومن الاختلافات التي تبرز بعد هذا التحليل، يمكننا أن نتنبأ بالعناصر اللغوية التي تسبب الصعوبة، وكذلك الأخطاء التي يتعرض لها، وهو ما يطلق عليه عادة فرضية التباين التحليلي (Contrastive analysis hypothesis).

يمكننا الاستفادة من هذه الاستنتاجات، أي العناصر التي تحتاج إلى مراعاة خاصة في المساقات التي ندرسها أو المواد التي نكتبها.

بالنسبة لهذه العناصر على وجه الخصوص، يمكننا أن نستعمل تقنيات مكثفة كالتمارين التي تعتمد على التكرار والإعادة، حيث يتم التغلب على هذا التداخل وتأسيس عادات ضرورية جديدة.

ومن هذه التقنيات أيضا ما يطلق عليها المساقات السمعية- البصرية. وقد طور مؤيدو هذه النظرية التعلم عن طريق العلاقات التي تتصل بين أجزاء المثير اللغوي، بمعنى أن قوة هذه العلاقات أو ضعفها قد يزيد أو يقّل من السلوك اللغوي (سامبسون (Sampson: 1987).

لقد صاغ بروك (Brook, 1960) تعلم اللغة بالشكل الآتي: إن الحقيقة الواضحة حول تعلم اللغة تتعلق ليس بحل مشكلة، بل في تشكيل وإنتاج عادات، وهكذا فإن التعلم يأخذ مكانه عندما يكون لدى المتعلم الفرصة للتدريب، وذلك عن طريق إجابات صحيحة عن أسئلة معينة.

ومن هنا كانت الإفادة من المعرفة السابقة عند السلوكيين، أهم عاملٍ في التعلم. كما أن هذه النظرية تناقش علاقة التعزيز والمحاكاة كعوامل أولية في اكتساب اللغة. حيث يرى السلوكيون أن تعلم اللغة الأجنبية (FLL) هو عبارة عن محاكاة المتعلمين لما يسمعونه، ثم يطورون عاداتهم في اللغة الأجنبية (FL) بالتكرار الروتيني.

كما يحاول المتعلمون في هذه النظرية أن يربطوا ما يعرفونه في لغتهم الأولى، بما يرغبون في معرفته باللغة الثانية.

فإذا كان هناك تشابه أو تقارب بين اللغتين فسيتم نقل الخبرة بسهولة، ويطلق على ذلك مصطلح (Positive Transfer)، وإذا كان هناك اختلاف فتنتقل الخبرة بصعوبة، وتكون النتيجة سلبية، ويطلق على ذلك مصطلح (Negative Transfer)، أي أن الأخطاء التي تحدث تكون نتيجة استعمال عادات من اللغة الأولى.

والمشكلة في هذه النظرية أن التقليد والمحاكاة في الحقيقة لا يساعدان المتعلم في الواقع الحياتي؛ ذلك لأن المتعلم:

- يحتاج إلى تشكيل جمل عديدة لم يألفها من قبل.
- كما أن التدريب السابق ليس كافياً في سبيل الاسترسال في الحديث وحتى بتوجيه من المعلم.

والمشكلة الأخرى التي تواجه هذه النظرية، أن العديد من الأخطاء التي ترتكب من قبل متعلمي اللغة الثانية، تكون ناتجة عن اللغة الأم، وبالمقابل فإن الأخطاء التي تواجه المتعلمين من الأطفال، إبان تعلم اللغة الأم متشابهة (كونراد (Conrad, 1978).

أن النظرية السلوكية ما زالت مقبولة لدى بعض العاملين في الميدان التربوي على الرغم من قصورها، حيث ما زالت تمارس في تعليم اللغات، ففي كثير من مدارسنا ما زال العديد من مدرسي اللغات، يعتمدون مبدأي التكرار والتعزيز، حيث يعد المدرس نماذج لغوية جاهزة، ويطلب من الطفل محاكاتها، ومعقباً على كل إجابة صحيحةٍ بالاستحسان والتشجيع.

ويمكن تطبيق هذه النظرية في تدريس اللغة العربية وذلك على النحو الآتي:

1. تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقا من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير.
2. تتم تقوية العادات الكلامية بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة.
3. تقتضي الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي.
4. تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية يساعد في استمرار النشاط لدى الطالب واهتمامه باللغة العربية.

ولتحقيق نجاح عملية التدريس لا بد من إعداد التمارين التي تتضمن البنى اللغوية بصورة واضحة، ضمن تمرين متخصص مع ضرورة ترديد التلاميذ لهذا التدريب أكثر من مرة، مع تصحيح الخطأ مباشرة حال حدوثه. وهكذا يتعلم التلميذ اللغة عن طريق تكرار الجمل، وتقليد البنى اللغوية وممارستها، وتتم الممارسة عن طريق التمارين النمطية. ولضمان نجاح هذه الطريقة، يجب على المدرس عند وضع التمارين أن يأخذ بالاتجاهات التربوية الآتية:

1. يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين النمطي، إذ تبقى القاعدة ضمن اهتمامات المدرس المسؤول عن إدارة التمرين.
2. يجب إكساب التلميذ بصورة آلية البنى الصرفية والتركيبية للغة.
3. يجب إعطاء المتعلم فرصة استعمال البنى المكتسبة واعتماد نوع من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستغلالها على أحسن وجه في عملية تعلم اللغة.
4. يجب تزويد التلاميذ دائماً بالجمل الصحيحة كي لا يطرأ عليهم وضع لا يعود في ظله تحقيق الاستجابة المطلوبة في حال سماعهم جملاً غير صحيحة، مما يسيء مباشرة إلى عملية التعلم (Assayed, 1998).

ويعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية- البصرية في التدريس (Audio-Lingual Method)، مستخلصة من نظريتهم. والمعروف أن اسم هذه الطريقة

مرتبط بالأسلوب المتبع بالتدريس والذي بلغ ذروته في الستينيات، ومن مؤيدي هذه الطريقة لادو (Lado,1964)، حيث تعرض لها في كتابه (تعليم اللغة)، ويؤكد لادو تعليم اللغة الدارجة بالحوار والتمارين، وفي الحوار يكون منضبطاً باستعمال عدد محدّد من المفردات الجديدة، حيث يستمع التلاميذ إلى الحوار كله أو على شكل أجزاء أو عن طريق القراءة من قبل المعلم.

كما أن هذه النظرية كانت موضوعا للتحليل والنقد، حيث إن الفكرة المركزية في التعلم موجهة من الخارج، وذلك بالتعامل مع سلوك المتعلم، وقد رفضت هذه من قبل الفطريين الذين يعتبرون أن المتعلمين أنفسهم يضبطون تعلم اللغة. إلس (Ellis,p.27).

ويضيف إلس (Ellis: 1992)، في مجال نقده لهذه الطريقة فيقول: لقد فقدت هذه النظرية شعبيتها في الولايات المتحدة، لكثرة ما دار ضدها من مناقشات حادة. ولما حصله التلاميذ من نتائج مخيبة للآمال. لأن هذه الطريقة تحتاج إلى مدرسين من ذوي الكفايات العالية، وهم في الواقع قلة وغير متوافرين. كذلك وجد الدارسون أن هذا الأنموذج التدريبي ممل ويفقد التلاميذ اهتمامهم وانتباههم، وحتى المتحمّسين منهم. إنّ نظريات السلوكيين والفطريين في التعلّم، يلعب فيها الدارس دوراً فعّالاً فيما يدرسه ويتعلمه منها. وأمام هذه المناقشات بدأ بناء الطريقة السمعية- البصرية ينهار، وبالأخص فيما يتعلق بالاعتقاد بتراجع ضبط عملية التعلم من الخارج.

وقال ديكن (Dakin: 1973): ومع أن المدرس يمكن أن يضبط المختبرات التي يمكن أن تعرض على المتعلم إلا أن المتعلم هو الذي يختار ما يمكن تعلمه منها.

على الرغم من الانتقادات الحادة التي واجهت هذه النظرية إلا أنه إذا أحسن استغلالها، وتوافر لها المدرّسون المخلصون، يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية.

وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام. ومن هنا نلاحظ أن بعض طلابنا حتى المختصين بدراسة اللغات الأجنبية، يتخرجون من الجامعات وهم ما زالوا يعانون من الضعف في هاتين المهارتين وحتى في لغتهم الأم.

إن الطريقة الحديثة في تعليم اللغات تركز تركيزاً شديداً على هاتين المهارتين ومهارة الكلام أو المحادثة بشكل خاص، وإلا ما الفائدة من تعلم لغة نعرف الكثير من قواعدها وأدبها ولا نستطيع التحدث بها بطلاقة.

يرى فرانك مارشند (Franc Marchand, 1970)، أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة، وهما أن يحاول الدارس أن يتدرب على الكلام ما أمكنه ذلك، وأن يتدرب منذ البداية على الكلام بالشكل الأفضل. أما دور المدرس فيكون التشجيع ويلي ذلك مرحلة التصحيح للخطأ حال وقوعه، وعلى المدرس عند التصحيح أن يتسم باللين واللطف، وفي المرحلة التالية يفسح المجال للدارس أن يصحح خطأه بنفسه. ومن هنا يمكننا القول إن أي تدريس في مجال اللغات لا يعطي الفرصة لتنمية مهارة التعلم الذاتي، هو تعلم ناقص لا بل فاشل، وإن التدريس الفعّال هو الذي يزود الدارسين بالمهارات اللازمة لهم في هذا العصر عصر التفجر المعرفي وتدفق المعلومات والانتشار السريع للثقافات على اختلافها، والتي لا يلم بها أو يدركها مخلوق. لذلك فإن مهارة التعلم الذاتي المستمر أمر يفرضه الواقع ومقتضيات العصر، والتعلم اليوم أصبح خارج أسوار المدرسة أكثر منه في داخلها.

واليوم هناك القليل من علماء النفس واللغويين ممن يؤيدون سكنر تأييداً كاملاً، إلا أن بعض علماء النفس استفادوا من نظريته وحاولوا توسيع قاعدتها، لتكون مقبولة أكثر وذلك بتعديلها، وأطلقوا عليها نظرية الوسيط، وطورها بافلوف بدوره إلى ما يعرف بنظرية التواصل، والمقصود بذلك أن يكون المثير اللغوي

كلمة أو جملة يستلزم استجابة غير مباشرة وهو ما يطلق عليه المثير الذاتي (Self-Stimulus).

إن هناك فرقاً كبيراً بين استجابة الدماغ البشري للمكافآت على الأفعال البسيطة، واستجابته عليها لحل المشكلات المعقدة، فالمكافآت قصيرة المدى يمكن أن تثير استجابة مادية وجسمية بسيطة وأما القضايا الصعبة فإن المكافآت المادية لا تنفع بل قد تكون ذات أثر ضار ومعاكس.

إن جميع علماء النفس يناقشون الحوافز والمكافآت والسلوك من الناحية الظاهرية، بعكس علماء الأعصاب الذين ينظرون إلى الموضوع من الداخل ويتساءلون: ماذا يجرى بالدماغ؟ فهم يرون أن الدماغ ذاتي التشغيل فيما يتعلق بالمكافآت. أي أن لديه جهاز مكافآت داخلياً يثيب الشخص على النجاح ويعاقبه على الفشل.

وتسمى المكافآت التي يصرفها الدماغ (المهدّئات). وتنتج هذه المهدئات أثراً يشبه أثر المورفين أو الكحول أو النيكوتين، ويقع جهاز المكافآت وسط الدماغ، ويسمى جهاز مكافآت ما تحت السرير البصري (Hypothalamus Reward System) حيث يوجد فيه قسم لإنتاج المواد التي تشعرك بالابتهاج أو اللذة عند النجاح (Al- Harithi: 2001).

كما دلت بحوث نيل(Neil) على أن الحوافز المادية، قد تفيد في كثير من الأحوال لكنها ليست فعالة مع جميع التلاميذ (Jansen, 1998).

وهناك العديد من النظريات الحديثة يمكن تصنيفها ضمن النظريات البيئية، ومنها نظرية شومان، وهي قائمة على دراسة قام بها شومان (Schumann: 1975) موّلتها جامعة هارفرد، ولها أهمية خاصة حيث إنها تفسر كيفية اكتساب المهاجرين البالغين اللغة المستهدفة.

وهذا الأنموذج قائم على افتراض أن هناك رابطاً يصل بين (التثاقف)، واكتساب اللغة الثانية، إن نظرية شومان القائمة على التثاقف (Acculturation Model)، تتضمن فرضيته الأساسية والتي يقول فيها: إنني أحب أن أناقش بأن

هناك مجموعتين من المتغيرات: العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية واللتان تلتقيان لتشكلا متغيرا واحدا، وهو المتغير الرئيسي المؤثر في اكتساب اللغة الثانية. واقترح أن نطلق على هذا المتغير المثاقفة، وأعني بذلك أن تتوحد العوامل الاجتماعية والنفسية لدى الفرد مع مجموعة اللغة المستهدفة. أقترح كذلك أن أي متعلمٍ يمكن أن يتعرض لسلسلة من العوامل الاجتماعية والنفسية تتسع أو تضيق مع متعلمي اللغة المستهدفة، وعندها فقط يمكن أن يكتسب المتعلم اللغة حسب المثاقفة التي حققها.

إن نظرية شومان كما نرى قائمة على بعدين:

١. البعد الاجتماعي وهو ما يطلق عليه (Socical Distance): ففي البعد الأول يرى أنه كلما زادت المسافة واتسعت الفروق الاجتماعية بين المجموعتين قلت درجة تعلم اللغة، وكلما تقاربت أنماط الحياة الاجتماعية أو تشابهت زادت درجة تعلم اللغة واقترب المتعلم من إتقانها.

٢. البعد النفسي ويطلق عليه (Psychological Distance): وكذلك الحال بالنسبة للبعد النفسي، فإذا كانت الحالة النفسية جيدة زاد تفاعل الفرد وانخرط نفسياً مع المجموعة المستهدفة، وزادت الرغبة عنده في تعلم اللغة وإتقانها والعكس صحيح.

وتؤيد نظرية شومان، نتائج دراسة وونغ فلمور، فهي تقول: إن اندماج المجموعة التي تدرس اللغة المستهدفة مع بعضها بعضاً يؤثر على المجموعة نفسها، ويفقدها الاتصال أو التعاون مع المجموعة الأخرى؛ ذلك لأن هذا الاندماج يعطي الفرصة للمجموعة أن تتواصل بلغتها الأم، وبالتالي تبتعد المجموعة الأخرى التي لم تتواصل بلغتها الأم بل تواصلت باللغة الثانية، وهذا واضح جداً في المجموعات ذات الخلفيات المختلفة في صفوف تعلم اللغة الإنجليزية كلغةٍ ثانية في الولايات المتحدة، حيث يشكلون مجموعات ويمضون وقتهم يتكلمون مع بعضهم بعضاً خارج الفصول بلغتهم الأم. ويمكننا أن نطلق على المجموعات أو المجموعة التي تنفصل عن المجموعة الرئيسة (الجماعة اللغوية) أو الجماعة الكلامية.

ولتوضيح ذلك يعرف هدسون (Hidson, 1990) الجماعة اللغوية: على أنها مجموعة اجتماعية قد تكون أحادية اللغة، أو متعددة اللغات، تتماسك جماعة واحدة من تواتر أنماط التعامل الاجتماعي، ويفصلها عن الجماعات الأخرى في المناطق المجاورة ضغط (خطوط الاتصال).

يرى شومان أن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن أن تتبناها أي مجموعة تتعلم اللغة:

- الهضم (Assimilation).
- المحافظة (Preservation).
- المثاقفة (Acculturation).

فإذا ما رغبت مجموعة في هضم اللغة المستهدفة وتمثلها، فستتخلى عن ثقافتها وتتبنى ثقافة مجموعة اللغة المستهدفة بما في ذلك لغتها (الهضم).

المحافظة وتعني أن المجموعة -التي ستدرس اللغة الثانية- ترفض ثقافة اللغة المستهدفة وتتمسك بثقافتها.

أما التثاقف فقد سبق أن تحدثنا عنه حيث إن تشابه الثقافة بين مجموعتين يسهل الاندماج بينهما ويساهم في تعلم اللغة المستهدفة.

أن اتجاهات المتعلم نحو ثقافة معينة لها تأثير كبير على اكتساب اللغة الثانية، خاصة في مجال ما يسمى بـ (التثاقف). أن يصبح متعلم اللغة الثانية جزءاً من المجموعة الجديدة التي يقيم بينها ويدرس لغتها. أو بتعبير آخر هي تعديلات تطرأ على ثقافة بدائية نتيجة احتكاكها بمجتمع أكثر تقدما. وشأن هذا الأُنموذج (Acculturation) شأن النظريات الأخرى في بداياتها، حيث ذهب بعيداً على اعتبار أن النجاح يعود إلى عوامل اقتصادية – اجتماعية، على الرغم من أن هناك عوامل أخرى عديدة تشير إلى أن اللغة تتعدى العوامل الاجتماعية والاقتصادية إلى العوامل النفسية التي تؤثر فيها تأثيراً كبيراً.

ويقول بوني نورتون (Bonny Norton,200) إن هذه النظرية تقوم على ثلاث فرضيات:

1. **الفرضية الأولى:** التي تشير إلى أنه إذا كانت المجموعة التي تتعلم اللغة الثانية أدنى مستوىً من مجموعة اللغة المستهدفة، فإنها ستقاوم تعلم اللغة الثانية.
2. **الفرضية الثانية:** إذا كان أعضاء المجموعة التي تتعلم اللغة الثانية، قد تنازلوا عن أسلوب حياتها وقيمها، وتبنوا طراز حياة المجموعة الثانية وقيمها، فإن اتصالهم سيزداد بمجموعة اللغة المستهدفة ويزيد تشجيعهم على اكتساب اللغة.
3. **الفرضية الثالثة:** العلاقة بين مجموعة اللغة المستهدفة والمجموعة الدارسة لها تزداد إذا توافرت الاتجاهات الإيجابية بينهما مما يزيد من الرغبة والاستعداد لاكتساب اللغة الثانية.

النظريات الفطرية:

يرى فيجوتسكي أن أساس تعلم اللغة يعود إلى التفاعل الاجتماعي، ويدور موضوع نظرية فيجوتسكي ضمن نطاق التفاعل الاجتماعي، حيث له تأثير قوي في تطور المعرفة.

إن أي عمل يتعلق بتطور الطفل الثقافي يظهر مرتين: مرة على المستوى الاجتماعي مع الناس وبينهم، وأخرى على المستوى الفردي في نفسية الطفل وداخله؛ لذلك يعتقد فيجوتسكي أن الأقران عامل هام وأساسي لتطوير الفرد. إن كتاباته تؤكد دور العوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية في المعرفة، كما أنه يجادل أن اللغة أهم أداة رمزية وضعها المجتمع.

تنطوي نظرية فيجوتسكي على ثلاثة موضوعات:

1. أهمية الثقافة.
2. الدور الرئيسي للغة.
3. منطقة النمو والتطور: أي أن هناك فترة زمنية محددة لتطوير المعرفة، والتطور التام خلال هذه الفترة يعتمد على التفاعل التام خلالها. إن مدى

التطور الذي تصله المهارات من خلال إرشاد البالغين أو بالتعاون مع الأقران يزداد أكثر مما لو كان وحده.

لم تركز هذه النظرية انتباهها على العوامل البيئية فحسب، وإنما على العوامل الفطرية التي تشكل التعلم، وأطلق على هذه النظرية نظرية العقليين أو الفطريين.

وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيما عقليا معقدا لأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد (Chomsky: 1981).

يشير لينبرغ (Lennberg,1962) إلى أهمية الجوانب البيولوجية في نمو اللغة؛ فهو يخالف السلوكيين وينكر مبدأ التعزيز المسيطر على النمو. ويستشهد لينبرغ على ذلك بقوله: إن القدرة على الكلام والفهم لدى الطفل ليست نتيجة التعزيزات الخاصة التي يتلقاها الطفل بعد الكلام، وذلك لأن الطفل إذا ما وصل إلى سن النضج فإنه يستطيع الكلام بالتعزيز أو من دونه.

وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن تعلم بعض أوجه اللغة أمر فطري. وهم فريقان: يرى الفريق الأول أنه لا توجد آلية لتعلم اللغة، ولكن توجد مبادئ عامة لكنها ليست خاصة باللغة وحدها، بل يمكن استخدامها في أنماط التعلم الأخرى.

أما الفريق الثاني فيفترضون أن هناك نظريات خاصة متعلقة بتعلم اللغة، وهناك مبادئ أو أسس خاصة ومحددة تحكم تعلم اللغة، وليس لها أي علاقة بأي معرفة غيرها.

إن الفريقين يريان بأن شيئاً فطريا يتعلق باللغة موجود في داخلنا ولكن السؤال يدور حول طبيعة هذا الجهاز.

وبالنسبة لهذه النظرية فإن:

١. الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللغة.

٢. العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة(Language Acquistion Device).

٣. هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللغة.

٤. هذه القدرات ضرورية، ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللغة وتحريكه.

ورأى تشومسكي أن الأداء اللغوي، هو ممارسة اللغة والتدرب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية، بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية.

إن مصطلح الكفاية اللغوية الذي ورد ضمن نظرية تشومسكي، عرفه ابن خلدون قبل بمئات السنين تحت مسمى (ملكة اللسان)، ومعلوم أن علماء اللغة العرب لم يحاولوا أو يتنبهوا (لتأسيس المصطلح وتقعيده)، ولكنه ليس غريباً عنهم.

إن الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري. لذلك نلاحظ السرعة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم بشكل لافت للنظر.

ففي زمن قصير يتقن الطفل لغته الأم من دون أن يبذل جهدا متعمدا يذكر في التعرض لها. ففي أغلب الأحوال يلم الطفل - أي طفل- بالبنى الأساسية للغته، وإدراك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، وامتلاك القدرة على الكلام وهو في سن لا تتجاوز السادسة وهذا يدعونا إلى التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللغة.

إن كل الجهود التي يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللغة تذهب سدى إذا لم نعرض الطفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة، وهذا ما نفتقده ونحن بأشد الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى. فنحن نتعرض يوميا وفي

كل لحظة إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها حسب المكان الذي نعيش فيه لذلك فجهودنا التي نمضيها في المدرسة لتعلم اللغة المكتوبة أي الفصحى على مدار سنوات الدراسة لا تشفع للدارس بأن يتكلم عدداً محدوداً من الجمل بلغته الفصحى، وذلك لقصور معجمه السمعي، نظراً لسيطرة اللهجة المحلية وحيازتها القسط الأكبر من معجمه.

ويؤيد هذه الفرضية الفطرية من جوانب متعددة لينبرغ، حيث يرى: أن اللغة نوع من سلوكٍ محدود، وأنّ هناك أنواعاً من الملاحظة الحسية، تصنف القدرات والأدوات الأخرى المتعلقة باللغة وهي محددة بداخلنا سلفا.

أما تشومسكي فيرى أن: القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة، هي جهاز محدد موجود بداخل دماغ الإنسان، أي أن تشومسكي يرى أن المبادئ الأساسية الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أن يؤخذ منها عند الحاجة. ومن هنا فإن تشومسكي يرفض رفضا قاطعا النظرية السلوكية القائمة على مبدأ التقليد، لأن هذه النظرية من وجهة نظره تسوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي امتاز عن سائر الكائنات بامتلاك اللغة.

خلصت جين بيركو (Berko, 1958)، من تجربتها إلى أن الطفل يتعلم اللغة ليس على شكل وحدات غير مترابطة ولكن يتعلمها كلاً موحداً. بمعنى أن الإنسان مزود فطريا بالقدرة على تعلم اللغة بغض النظر عن العوامل البيئية والخلفية اللغوية والبيولوجية وغيرها من العوامل الأخرى. وهو ما يؤكده أنصار هذه النظرية بأن جميع البشر لديهم القدرة ذاتها على اكتساب اللغة ويمتلكون عموميات اللغة (القواعد النحوية): ويطلق على ذلك النحو الكوني.

ومن هنا يرى اللغويون التوليديون التشومسكيون اكتساب اللغة الأولى باعتباره نشاطا ومقدرة خاصين على نقيض معظم أشكال التعليم الأخرى، وهذا النشاط يعتمد على مكون معين موجود في المخ على نحو وراثي، وهو جهاز اكتساب اللغة، وهو بشكل محدد بجانب القواعد العمومية. وفي ضوء ذلك فإن اكتساب اللغة الأولى الذي ينجزه كل الأطفال الطبيعيين من دون ملاحظة غالبا

ومن ودون تعليم منظم، يمتاز بشكلٍ محدد عن تعلم اللغة الثانية فيما بعد، وعن الدراسة المتعمقة في المدرسة للغة المرء الأولى، وهي عمل يباشره المرء بشكل واع ويتطلب تعليما من الآخرين، أو هي على الأقل تعليم ذاتي متعمد.

وقد أثيرت الكثير من الأسئلة حول ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية نتيجة عوامل بيئية أو عوامل عقلية تحكم المدخلات التي يعرض عليها الدارس أو من عوامل عقلية داخلية والتي إلى حد ما تملي كيف يفهم الدارس البنى النحوية.

إن اكتشاف الأنموذج الذي يبين كيفية اكتساب المتعلم للغة هو واحد من أهم النتائج التي تم التوصل إليها. وهي تدعم النتيجة التي تم التوصل إليها عن طريق دراسة أخطاء الدارس الشائعة، أعني أن اكتساب اللغة الثانية يتسم بالتنظيم والعمومية ويعكس الطرق التي تحكم بها الآلية المعرفية الداخلية عملية الاكتساب، بغض النظر عن الخلفية الشخصية للمتعلمين أو الموقف التعليمي (رود إلس (Rod Ellis: 1995).

إن نظرة التشومسكيين نحو القواعد التحويلية تفترض أن المهمة الأولى التي يكتسبها المتعلم بطريقة فطرية وبالتحديد هي اللغويات والمعرفة وعموميات القواعد. وهذا يعني أن هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري محددة بيولوجيا إلى درجة معينة ومختصة في تعلم اللغة. وقد صاغها تشومسكي على النحو الآتي: عموميات القواعد: هي مجموعة من البنى والشروط التي تشكل الحالة الأولية في تعلم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها.

وهذه المبادئ اللغوية المجردة مهمة وتخضع لها جميع اللغات الطبيعية، وتشمل القدرة الرئيسة الأساسية للغة والتي يتمتع بها كل فرد، ووهبت لهم بشكلٍ موحد وبالتساوي.

ونظرية عموميات اللغة لا تتعلق فقط باكتساب اللغة الثانية، إن تطبيق هذه النظرية في هذا المجال جاء من خلال أعمال جديدة لعدد من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية.

إذا سلمنا مع تشومسكي بوجود هذه المبادئ فهذا يعني أنه باستطاعة الفرد أن يكتسب أي لغة بشرية ما دام يمتلك عموميات مشتركة موجودة لديه باعتبارها جزءاً من تجهيزه العقلي والفطري. وهذا يوضح لنا مدى أهمية تعلم اللغة شفويا قبل تعليم القراءة والكتابة.

ومما سبق يمكن تذكير القارئ الكريم إلى أهم الأفكار المتعلقة بتعليم اللغة الثانية، وهي على النحو الآتي:

١. انقسم العلماء في هذا الجانب (تعليم لغة ثانية جنبا إلى جنب مع اللغة الأم)، ما بين مؤيد ومعارض:

- الفريق المعارض يرى في ذلك تأثيراً على التطور اللغوي عند الطفل (في اكتساب اللغة الأم).
- الفريق المؤيد يرى في ذلك تيسيراً للتطور المعرفي والعقلي.

٢. النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأم مناسبة لاكتساب اللغة الثانية (وهذا يشير إلى أن الطريقة التي يكتسب بها الطفل اللغة الأولى لا تختلف كثيرا عن الطريقة التي يكتسب فيها اللغة الثانية).

٣. الكبار والصغار سيان في تعلم اللغة الثانية، فلكل إنسان قدرات فطرية تمكنه من اكتساب اللغة وفي أي سن.

٤. العلاقة بين اللغة الأم (الأولى)، واللغة الثانية كبيرة، فاللغة الأولى تساهم بشكل كبير في تدريس وتعليم اللغة الثانية.

٥. يتم البدء في تعليم اللغة الثانية بعد أن يتقن الطفل اللغة الأم، وهذا لصالح اللغتين معا.

٦. يواجه الطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية في سن المدرسة، مشكلة وهي إتقان قراءة وكتابة اللغة، ويمكن معالجة ذلك من خلال:

- تأجيل تعليم القراءة لهؤلاء الطلاب إلى أن يتقنوا اللغة الثانية محادثة ومشافهة.

- أو تعليم هؤلاء الطلاب القراءة بلغتهم الأم أولا ثم بعد أن يتقنوها يتحولون إلى تعلم قراءة اللغة الثانية.

٧. هناك مناطق محددة في الدماغ تسيطر على اللغة، وهذه الأجزاء يمكن أن تتغير وتتطور مع الخبرة الحياتية، واكتساب أكثر من لغة.

الفصل الثاني

مدخل إلى التفكير

مقدمة:

إن الطبيعة البشرية تتكون من فطرة مركبة من القوى العقلية، والإدراكية، والقوة الانفعالية والوجدانية، والقوى الجسمية والقوى الاجتماعية.

إن القوى العقلية والتي تشكل أحد المكونات الفطرية لجبلة الإنسان، توجد معه منذ فترة تكوينه في الرحم، وأن الفكر اسم ينتسب إلى القدرة الفطرية المتصلة بالمجال العقلي والإدراكي في الإنسان.

الفكر عملية فسيولوجية تمارسها القشرة المخية على شكل موازنة بين الانطباعات الآتية من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس والاستناد إلى اللغة والمعرفة وإصدار أحكام عليها، واستنباط نتائج ايجابية فيها.

مكونات الفكر:

يتكون الفكر من ركنين ملتحمين:

- الفكر الفسيولوجي المخي أو الجسمي الفطري.
- الركن الاجتماعي البيئي الثقافي المكتسب.

إذا كان الفكر خاصية ترتبط بالقدرة الفطرية، فإن التفكير نشاط، وآليتها للانتقال من حالة القوة إلى حالة الفعل، ويحدث التفكير داخل دماغ الإنسان وتقوم به مراكز معينة.

والتفكير هو المعالجة الحقيقية للمعلومات متضمنا الصورة واللغة والمفاهيم والحقائق التي اكتشفها الإنسان من العالم الذي نعيش فيه.

والتفكير قوة حقيقية فعالة باعثة على النشاط والمهمة، وهو أعظم وأحذق صورة للطاقة، بل هو طاقة الحياة ذاتها، فهي أصفى وأنقى صورها، وأما الدينامو العظيم لهذه الطاقة، فهو المخ البشري.

يتميز النشاط العقلي الذي يطلق عليه التفكير بخاصيتين، هما:

- نشاط كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة.
- نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستخدامها.

أنواع التفكير من حيث التوجيه:

التفكير إما أن يكون:

- ذاتيا غير موجه: يقوم على استخدام الرموز بطريقة غير هادفة.
- موجها: يستخدم الرموز وبطريقة موجهة ومنظمة.

أنواع التفكير من حيث طبيعة التفكير:

والتفكير نوعان شائعان، هما:

- التفكير الذي يمثل الحديث الداخلي: ويتم الداخلي عندما يقوم شخص ما بعمل تمثيلات لفظية لعمليات الفكر.
- التفكير الذي يمثل التخيل: يأتي التخيل عندما يستدعي شخص ما ويصمم مثيرات حسية.

إن التفكير في مجمله، نشاط ذهني داخلي، يحدث في مواجهة المواقف، أو المشكلات، وان النشاط الذهني سواء أكان ظاهرا أم مستترا، هو نشاط مترابط بصورة عضوية، الأمر الذي يجعلنا نؤكد أن العلاقة بين التفكير واللغة هي علاقة عضوية، وان اختلاف العلماء حول هذه المسألة، هو في حقيقة الأمر حول مدى عضوية هذه العلاقة، أو حول حدود تعريفهم اللغة أو التفكير.

التفكير احد مكونات النشاط العقلي ويمثل ركنا هاما من أركان الذكاء، وان اختبارات الذكاء تقيس هذا النشاط العقلي بقياس نتاجاته.

إذن التفكير فطرة طبيعية في الإنسان، تظهر بالفعل مع التطور البيولوجي، ولكن التفكير نشاط الفكر الذي يتم من خلال الدوائر الدماغية بدلالة اللغة، وما تنطوي عليه من معايير ورموز، لغرض إنتاج المعرفة، فهو آلية تطوير اللغة، لتتلاءم مع المتغيرات في الحياة الإنسانية.

التفكير خاصية فطرية في الإنسان، إلا انه يمكن للإنسان أن يعمل على تحسين هذه الخاصية بتفعيل التفكير، وتطوير مستواه عن طريق تعلم أساليب التفكير ومنهجيته (الخوالده: ١٩٩٠).

المبحث الأول

معنى التفكير

إن التفكير بمعناه المجرد هو: أعمال العقل أو تشغيله في أمر ما، وهو أهم ما يميز الجنس البشري، فالعقل بإجماع الأديان هو مناط التكليف.

كما أننا نجد أن هناك من ربط وجود الإنسان بقدرته علي التفكير، مثل الفيلسوف الكبير ديكارت وأطروحته الشهيرة: (أنا أفكر إذن أنا موجود). وهنا لم يقصد ديكارت الوجود المادي بل قصد الوجود الفعلي الفعال.

يمثل التفكير اعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقده مقارنة مع تركيبه البسيط عن الحيوان، واستطاع الإنسان من خلاله أن يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من سلوكه (حمودة: ٢٠٠٠).

أدى هذا التعقد في التفكير إلى تعدد تعريفات التفكير، وتعريفات المهارات الكثيرة المنبثقة عنه، وتعدد اتجاهاته، وسيتم عرض العديد من هذه التعريفات، وهي على النحو الآتي:

١. التفكير: هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة (واحات تربوية: ٢٠٠٢).

وهو فهم مجرد كالعدالة والظلم والحقد والشجاعة، لان النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير والمعلومات.

٢. التفكير: هو أي عملية أو نشاط يحدث في عقل الإنسان، ويحدث التفكير لإغراض متعددة منها:

- الفهم والاستيعاب.
- اتخاذ القرار.
- التخطيط، أو حل المشكلات.
- الحكم على الأشياء.
- الإحساس بالبهجة والاستمتاع.
- التخيل.
- الانغماس في أحلام اليقظة.

وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.

٣. التفكير: هو ما يجري في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية.

٤. التفكير: عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها (باير: ٢٠٠١ (Beyer).

٥. التفكير: عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة (هايمان وسلوميانكو: ٢٠٠٢ (Heiman and Slomianko).

٦. التفكير: عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور ويحللها وفهمها وتقبلها (ويلسون: ٢٠٠٢ (Wilson)).

وباختصار فان التفكير مفهوم معقد نستدل عليه من نتائجه، في تذكر وفهم المعرفة لعمل شيء ذي معنى كحل المشكلات والفهم والتطبيق وغيرها.

٧. **التفكير:** هو ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة (ماير (Mayer: 1983).

٨. **وتعرف (باربرا برسيسن) التفكير بأنه:** عملية معرفية معقدة بعد اكتساب معرفة ما، أو انه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الفرد معرفة ما (Costa: 1985).

٩. **التفكير:** عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية: كالتذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا (حبيب: ١٩٩٥).

١٠. **التفكير:** عملية عكس الواقع الموضوعي التي تمكن الإنسان من الحصول على معارف عن موضوعات وخصائص وعلاقات في العالم الحقيقي، فالتفكير وظيفة الدماغ، وهو بهذا المعنى، عملية طبيعية. ولكن كل إنسان مستقل لا يصبح ذاتا مفكرة إلا حين يمتلك اللغة والمفاهيم والمنطق، وهذه في جوهرها نتاجات لتطور الممارسة الاجتماعية، من هنا نستنتج أن لتفكير الإنسان طبيعة اجتماعية – تاريخية (مرعي: ٢٠٠٢).

١١. **أورد (بونو: ٢٠٠١) عددا من التعريفات للذكاء:** وهي على النحو الآتي:

- أحداث لا مادية في الذهن.
- عملية عقلية يقوم بها الفرد.
- المعالجة العقلية للبيانات.
- عملية عقلية يقوم بها العقل عندما يواجه بموقف.
- التفكير مزيج ميتافيزيقي وكيميائي وفيزيائي وبيولوجي.
- عملية ذهنية للتعقيل (أي إخضاع المواقف للمبادئ العقلية)، ومحاولة الوصول إلى نتيجة ما تتعلق بأشياء معينة.
- عملية استخدام العقل في محاولة لحل بعض المشكلات أو الوصول إلى نتيجة ما في مواضع معينة.

- السعي وراء فكرة من اجل تحقيق هدف ما.
- التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما.

١٢. **التفكير:** مفهوم افتراضي يشير إلى عمليه داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعا لظروفه البيئية المحيطة (عبد الحليم: ١٩٩٦).

١٣. **وقد عرف ديوي التفكير بأنه:** ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدًا ما، من طريق معتقدات سابقة عليه. وفي عبارة أخرى فالتفكير هو الوظيفة الذهنية التي يصنع بها الفرد المعنى مستخلصًا إياه من الخبرة.

١٤. **التفكير:** عملية ذهنية يتم بواسطتها تشغيل الذهن بهدف معالجة ما يواجهه الفرد في المواقف سواء كانت عشوائية أو منظمة.

١٥. **التفكير:** العملية الذهنية التي تساعد الفرد للوصول إلى المعرفة والتي يتم فيها توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها.

١٦. **التفكير:** العملية الذهنية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف، ويولد فيها الأفكار ويحللها ويحاكمها ويعيد تنظيمها وترميزها بهدف إدماجها في بنائه الذهني.

ويرى المؤلف أن التفكير عملية أعمال للعقل للوصول إلى الحائق والمعرفة التي تساعد الفرد على إصدار الأحكام وحل المشكلات التي تواجهه.

لا ينفصل التفكير عن الذكاء والإبداع، بل هذه الفعاليات هي قدرات متداخلة، وبالتالي فقد يفسر أحدهما بالآخر، والتفكير أمر مألوف لدى الناس يمارسه كثير منهم، ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدها استعصاء على التعريف، ويشتمل التفكير على الجانب النقدي، والجانب الإبداعي من الدماغ، أي أنها تشمل المنطق وتوليد الأفكار لذلك.

ولو أردنا أن نضع تعريفًا إجرائيا للتفكير فيمكن القول بأنه: يتضمن العديد من الأمور، ويفيد في تحقيق عدد من الأغراض، وفيه مهمات متعددة مثل حل المشكلات.

ويظهر لنا أن التفكير عملية يمارس فيها الفرد الانخراط في إجراءات متعددة، بدءًا من استدعاء المعلومات وتذكرها، إلى تشغيل المعلومات والإجراءات نفسها، وإلى عملية التقويم التي هي اتخاذ القرار.

وبناءً على ما ذكرناه من تعريفات للتفكير، يمكن صياغة تعريف وهو أن التفكير: عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء، لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، أما الخبرة فهي ما اكتسبه الإنسان من معلومات عن الواقع ومعايشته له، وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه.

وأما الذكاء فهو عبارة عن القدرات الذهنية الأساسية التي يتمتع بها الناس بدرجات متفاوتة، ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه، ولابد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه بنفسية مؤهلة ومهيأة للقيام به.

ومما سبق يتضح أن التفكير عملية:

- تحدث داخليا في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليها من السلوك الظاهر.
- تشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
- تؤدي إلى السلوك الذي يحل مشكلة ما أو ما هو موجه نحو الحل (سولسو (Solso: 1998).

محددات التفكير:

يتحدد التفكير بـ:

- عملية ذهنية.
- تتضمن تفاعلا بين المتعلم والخبرة والموقف.
- يتم توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها.
- إعادة تنظيم الخبرة وترميزها.
- تهدف العملية إلى إدماج الخبرات والمواقف في البناء الذهني.

المبحث الثاني

الغرض من التفكير وفرضياته

الغرض من التفكير:

- الفهم.
- اتخاذ القرار.
- التخطيط.
- حل المشكلات.
- ترتيب المعلومات المتوفرة للتوصل إلى حل.
- الحكم على الأشياء.
- القيام بعمل ما.

الفرضية التي تستند عليها عملية التفكير:

تستند عملية التفكير على فرضية مفادها أن لكل فرد الاستعداد للتفكير.

افتراضات أو مسلمات مهمة حول عملية التفكير:

١. التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة: يتم تحديد وجهة النظر أولا ومن ثم يتم البحث عن وجهات نظر أخرى، وتحديد نقاط القوة وجوانب الضعف فيها، والعمل على تقييمها.

٢. للتفكير هدف محدد أو أهداف محددة: لإنجاح التفكير لابد من صياغة الهدف منه بوضوح.

٣. يعتمد التفكير على معلومات وبيانات وأدلة:

- ينبغي حصر المطالب بتلك المدعمة بالبيانات والمعلومات والتي نمتلكها.

- ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا وتلك التي تدعمها.
- التأكد من أن جميع المعلومات التي نستخدمها واضحة ودقيقة وترتبط بالسؤال الذي يدور حول القضية المطروحة.
- والتأكد من أننا قد قمنا بجمع المعلومات الكافية.

٤. يمثل التفكير محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما: يكون ذلك عن طرق صياغة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق مع توضيح ذلك السؤال بطرق متنوعة من اجل بيان معناه ومعالجته ثم العمل بعد ذلك تجزئة السؤال الكبير إلى أسئلة جزئية فرعية مع تحديد ما إذا كان السؤال له جواب واحد أو انه مجرد رأي أو انه يتطلب التفكير في العديد من وجهات النظر المطروحة.

٥. يقوم التفكير على مجموعة من الافتراضات: لا بد من تحدد الافتراضات بوضوح وإذا ما كانت مبررة أم غير ذلك ...

٦. يتم التعبير عن التفكير أو يتم تشكيله من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة:

- حيث ينبغي تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح.
- تحديد المفاهيم البديلة والتعريفات البديلة أيضا للمفاهيم الأساسية أو الرئيسية.
- التأكد من استخدام المفاهيم بدقة وعناية.

٧. يحتوي التفكير في الأصل على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول أو الأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات:

- ينبغي الاستنتاج فقط في ضوء ما يؤكده الدليل.
- وفحص الاستنتاجات من حيث تناسقها مع بعضها.
- وتحديد الافتراضات التي تؤدي إلى الاستنتاجات المقصودة.

٨. للتفكير توابع وتطبيقات أو تأثيرات:

- ينبغي التحقق من أمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير.
- البحث عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات.
- ثم الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج لعملية التفكير (انظر سعادة: ٢٠٠٣).

المبحث الثالث

الفروق الفردية في التفكير

الفروق بين الأفراد في عملية التفكير:

ترد الفروق الفردية بين الأفراد في عملية التفكير إلى:

- تأثير المواقف والبيئات التي ينشأ فيها الفرد.
- عمليات التنظيم للبيئة والخبرات والمواقف التي يمكن أن تغني أساليب معالجات الفرد لما يواجهه.

العوامل التي تؤثر في مستويات التفكير وأنواعه عند الفرد:

تختلف مستويات التفكير وأنواعه باختلاف:

- ميول الفرد واتجاهاته.
- عقائد الفرد؛ لأنها تشكل وتوجه مخزونه الوجهة المعنية دون غيرها.

خصائص الطالب المفكر:

إن المعلم هو مدرب تفكير، لطالب مفكر، ونظرا لما للمعلم من هذا الدور الهام؛ لذلك فان عليه أن يدرك ويستوعب خصائص الطالب المفكر..

إن لمعرفة المعلم خصائص الطالب المفكر، دورا بارزا في تنمية مهارة التفكير لدي الطالب، ومن هذه الخصائص المميزة للطالب المفكر هي على النحو الآتي:

١. التسامح مع الغموض: تدريب المتعلم على التفاعل مع المواقف الغامضة بتسامح وتقبل وإيجابية، وهذا يتطلب من المتعلم تطوير اتجاهات إيجابية نحو الجديد والغريب، والنظر إليه نظرة المتفحص والمتسائل، بهدف إدراك

وتنظيم استيعابه له حتى يتسنى له قولبته وفق أسلوب معالجتها. يمكن تنمية هذه الخاصية لدى المتعلم من خلال عرض نماذج غامضة، ثم الطلب من المتعلم التفاعل معها ويناقش فيها.

٢. الترحيب بالخبرات الصعبة: الطالب عضو فاعل في الموقف الصفي، فينبغي أن تتاح له الخيارات، والأبدال غير العادية تضعه أمام مواقف تخيل توازنية، وتستدعي منه جهدا ذهنيا متفوقا لتحقيق حالة التوازن والتكيف والراحة.

٣. الرؤية والاتزان: تدريب الطالب على ممارسة التروي والتاني في الموقف الصفي أمر في غاية الأهمية، وينجح المعلم في ذلك، حينما ينمذج سلوكا ذهنيا مترويا ومتزنا، فيعرض النموذج ويناقش الطالب في ذلك، ويتقبل النقد ويتسامح مع الانتقادات، وتدريب المتعلم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة.

٤. التأمل والتصور: يمارس الطالب هنا عملا ذهنيا صامتا وخبرات تستدعي استخدامه مخيلته، وفرصا يقيم فيها علاقات بين أشياء حسية وأشياء شبه حسية، ويتحدث أمام زملائه عما يفكر فيه، ويصف الصور التي تتدفق على شاشة تفكيره، وذلك من خلال تهيئة الظروف البيئية أمام الطالب. ينبغي أن يترك الطالب في هذه المواقف على طبيعته لان يتدفق ويعكس تصوراته بكلماته، وينظم أفكاره بطريقته.

المبحث الرابع

مستويات التفكير

إن مستوى التعقيد في التفكير، يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة، فعندما يسأل الفرد عن اسمه أو رقم هاتفه، فإنه يجيب بصورة آلية، دون أن يشعر بالحاجة إلى أي جهد عقلي، ولكن إذا طلب إليه أن يعطي تصوراً للعالم بدون كهرباء أو بدون أجهزة كمبيوتر، فإنه لا شك سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة، وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيداً.

هناك مستويان رئيسيان للتفكير يتمثلان في الآتي:

١. التفكير الأساسي:

وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة التي تتطلب:

- ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي والعقلي والمتمثلة في مستويات: الحفظ والفهم والتطبيق.
- مع مراعاة عدد من المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

يتضمن التفكير الأساسي مهارات كثيرة من بينها المعرفة (اكتسابها وتذكرها)، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

من هنا ينبغي على المتعلم إتقان مهارات التفكير الأساسي قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

٢. التفكير المركب:

ويمثل التفكير المركب مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي.

خصائصه التفكير المركب:

- لا تقرره علاقات رياضية لوغاريتمية، بمعنى أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.
- يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.
- يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.
- يستخدم معايير أو محكات متعددة.
- يحتاج إلى مجهود.
- يؤسس معنى للموقف.

أنواع التفكير المركب:

هناك خمسة أنواع من التفكير، تندرج تحت مظلة التفكير المركب، وهي:

- التفكير الناقد.
- التفكير الإبداعي أو المتباعد.
- حل المشكلة.
- اتخاذ القرار.
- التفكير فوق المعرفي.

ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره.

المستوى الحسي والمجرد للتفكير:

وللتفكير مستويات مختلفة تتدرج من الحسي إلى المجرد، وهي على النحو الآتي:

١. التفكير الحسي: وهو المستوى من التفكير الذي يعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، ويعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا الذهنية للمواقف، ويتحدد بعمليات الإدراك الحسي.

٢. المستوى التصوري: وهو المستوى من التفكير الذي يستعين التفكير فيه بالصور الذهنية، ويشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار.

٣. التفكير المجرد: ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسدة أو صورها الذهنية، ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزيئات الحسية والملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة (عبد الخالق: ١٩٨٢).

المبحث الخامس

التفكير والمنهاج

بناء المنهج ومستويات المعرفة:

سواء أتم بناء منهاج جديد، أو تطوير المنهاج المدرسي العادي، لابد من الاعتماد على التدرج في تعريض الطالب لمستويات المعرفة المتسلسلة، من الأبسط إلى الأصعب، ومن مستوى تلقي الطالب للمعرفة، إلى مستوى أن يكون الطالب منتجا للمعرفة، وهو ارقى مستويات المعرفة، وتأكيدا على ما سبق، فإن الطالب يتدرج بالمستويات الآتية:

- مستوى: ماذا.
- مستوى: عن
- مستوى: كيف.
- مستوى البحث المخطط العام للمنهج

رأي كوستا (Costa: 1986) في المهارات التي يتضمنها المنهاج:

يرى كوستا أن المنهاج والخبرات التعليمية في المدرسة وغيرها، ينبغي أن يكرس من اجل تحقيق توقعات المجتمع والتي تم تحديدها بـ (Costa: 1986):

١. **مهارات تتعلق بالكفاية الذاتية:** المهارات التي يتوقع من الفرد تحقيقها من اجل إشباع حاجاته وحاجات من هو مسؤول عنهم: وتتفرع هذه إلى:

- الكفاية الذاتية النفسية والطبيعية: تركز المهارات على حفظ الجسم، وعمل الشخصية، والخلو من الأمراض والألم لكما كان ممكنا.

- الكفاية الذهنية الذاتية: تركز المهارات على استخدام الذهن بفاعلية لتعلم حاجات الفرد وما هو متوقع تعلمه.
- الكفاية الذاتية الاقتصادية: تركيز المهمات على الفاعلية في الحصول وإنتاج ما يحتاجه أو الحاجات المرغوبة والخدمات، وإدارة المصادر الشخصية بكفاية.
- الكفاية الذاتية الاجتماعية: تركز المهمات على التفاعل بفاعلية، وإنتاجية مع الآخرين في المواقف الاجتماعية ومواقف العمل.
- الكفاية الذاتية الفلسفية والجمالية: تركز المهمات على إجراء محاكمات وتبريرات عن الأشياء والأحداث...

٢. **مهارات متعلقة بالمشاركة المجتمعية:** مهارات يتوقع من الفرد تحقيقها مستقبلا، وبمشاركة الآخرين لحماية وتحسين الوظيفة المجتمعية، والظروف البيئية الطبيعية والاجتماعية، وتتضمن:

- المشاركة في الصيانة لتحسين وظيفة المجتمع: تركز على انجاز الفرد لمسؤولياته لمساعدة المجتمع للبقاء والعمل بفاعلية لسعادة أفراد المجتمع.
- المشاركة في صياغة الحياة بتدعيم البيئة الطبيعية ولاجتماعية: مهارات تركز على انجاز الفرد لمسؤولياته للمساعدة في حماية البيئة والتي يعيش فها الإنسان وغيره.

٣. **مهارات تتعلق بأهداف تعزيز الذات:** مجالات المهمة التي تركز فيها على الأهداف الشخصية، وتوسع التطور في بعض مظاهر الذات، وتتضمن:

- تعزيز الذات النفسي والجسمي: مهارات تحتوي على أهداف تقوية جسم الفرد وشخصيته، ومد وتوسيع قدراته لاستخدامها بفاعلية.
- تعزيز الذات الذهني: مهارات تركز على أهداف تقوية قدرات الفرد للتعلم، وفي مجالات جديدة للمعرفة والمهارة.

- تعزيز الذات الاقتصادي: مهارات تركز على أهداف تقوية ومد قدرات الفرد لتحقيق وإنتاج حاجات وخدمات وقدرة الفرد على إدارة المصادر.
- تعزيز الذات الاجتماعي: مهارات تركز على أهداف تقوية ومد قدرات الفرد للتفاعل مع الآخرين، بطرق يتبادل فيا الأفراد الرضى والإنتاج.
- تعزيز الذات الفلسفية والجمالية: مهارات تركز على الأهداف لتطوير درجة عالية من الوضوح والعمق في فهم والقائمة على محاكمة الفرد.

٤. **مهارات تتعلق بأهداف تعزيز المجتمع:** المجالات المهمة التي تركز فيها الأهداف الشخصية على تحسين الظروف المجتمعية، وتتضمن:

- المساهمات في تعزيز وظيفة المجتمع: مهارات تركز على الأهداف للإسهام في تعزيز الفرص أمام المجتمع للحياة وزيادة فاعليته في سعادة أفراده.
- مساهمات في خلق وزيادة تعزيز الحياة في البيئة الطبيعية ولاجتماعية: مهارات تركز على الأهداف التي تسهم في تحقيق الظروف البيئية الطبيعية، والاجتماعية، والتي يمكن للأفراد أن يزيدوا في انتعاشها.

المبحث السادس

التفكير والمعلومات والإدراك والمنطق واللغة والشعور والأنا

التفكير والمعلومات:

كما هو معلوم أن الذكاء، خاصة فطرية، تعتمد على عاملي الوراثة والبيئة، والتفكير هو مهارة التشغيل، التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة. أما المعرفة والمعلومات فهما مادة التفكير الأساسية.

يستحيل التفكير دون وجود بعض المعلومات حول الموضوع. في الحياة الاعتيادية يضطر الفرد إلى القيام بأفعال واتخاذ قرارات، ونظرا لعدم كمال المعلومات عادة، فان الأمر يقتضي إكمالها بالتفكير الجيد.

تتولد الأفكار بتطبيق التفكير على البيانات، وللإفادة من الأفكار نجد أننا بحاجة إلى التفكير، وليس إلى مزيد من المعلومات فحسب.

لقد دلل بياجيه على النمو المعرفي من خلال إحداث تغيير في البنى المعرفية عند الأفراد.

ومما لا شك فيه أن هذه البنى المعرفية ما كانت لتتغير من دون وجود معلومات مثيرة للفرد توجد عنده حالة من عدم الاتزان، فيعمل الفرد تفكيره للعودة إلى حالة من الاتزان، وهذا يعني أنه قد تمكن من اكتساب معلومات جديدة وقام بتنظيمها وتذويتها ودمجها في بنى معرفية جديدة، وبذلك يكون قد نما معرفيا.

يرى بياجيه أن عملية اكتساب المعرفة في كافة مراحل التطور، عملية مستمرة نشطة، فالطفل كائن حي متفاعل باستمرار مع بيئته، وهذا التفاعل المستمر ضروري لكل أنواع السلوك الذكي عند الإنسان.

إن السلوك المعرفي الذي يقوم به الطفل، يساعده في التكيف مع بيئته، وهذا التكيف مبني على شكل من أشكال التنظيم الداخلي.

ومن ابرز خصائص عملية التنظيم أنها تسعى دوما إلى تحقيق التوازن والاتزان.

الإدراك والمنطق والتفكير:

ليس تعليم التفكير، هو تعليم المنطق، بل انه تعليم الإدراك. المنطق في مكان ملائم أداة ووسيلة للإدراك.

يقع دور المنطق في إيضاح ما يستتر في المفاهيم المستخدمة والكشف عن التناقضات، والمنطق في المناقشات يستخدم لبيان طبيعة التناقض في الحجة المقابلة.

المنطق يلعب دور في نوع التفكير الذي يتعامل مع المواقف الحقيقية.

إحدى وظائف التفكير تتمثل في توجيه الانتباه عبر مجال الإدراك.

إن الاختلاف بين المعلومات والإدراك، يظهر في تفضيل المعلومات في التربية، ووضعها في قوالب جافة لتعرض في الكتب، ووظيفة الإدراك توجيه الانتباه إلى المعلومات؛ وذلك للقيام بتجميع المعلومات الجزئية بغرض استخلاص أمور معينة.

الإدراك: هو معالجة المعلومات للإفادة منها.

والتفكير: هو معالجة المعلومات للإفادة منها، وقد عرف التفكير بأنه: استكشاف هادف للخبرة. ومن ثم كان الإدراك والتفكير أمرا واحدا (بونو: ٢٠٠١).

الإدراك يوجه الانتباه للمعلومات.

بقدر ما يتوفر الانتباه تزداد ويتعمق الإدراك

مثير ← انتباه ← إدراك ← تفكير

التفكير والحديث واللغة:

اللغة وعاء الفكر وأداته، في القدرة على توليد الأفكار، وعلى ربطها معا بطريقة متماسكة منطقيا تتضمن درجة ما من مهارة التفكير، لكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقا لقواعد اللغة.

من الخطأ الاعتقاد أن الشخص الماهر في استخدام اللغة مفكر ماهر، كما انه من الخطأ افتراض إن الشخص الضعيف في التعبير اللغوي ضعيف بالضرورة في التفكير.

يحتاج الفرد اللغة كي يجعل الآخرين يعرفون الأمر الذي يفكر فيه، فترابط العبارات طبقا لقواعد اللغة ليس كالتفكير في حد ذاته.

من المستحيل تقييم تفكير الفرد غير القادر على استخدام اللغة للتعبير عن تفكيره، لكن هذا لا يعني انه لا يمتلك مهارة في التفكير.

الحديث هو استخدام اللغة، واللغة هي النظام الترميزي الذي طوره الإنسان في سبيل التعامل مع البيئة ومع الآخرين.

إن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة وثيقة جدا، فاللغة وخصائصها تدل على التفكير.

التفكير والشعور (الإحساس) والتفكير والأنا (الذات):

- **التفكير والشعور (الإحساس):**

إن الشعور والإحساس يسبق التفكير، وهو يدفع إلى التفكير. إن القصد من التفكير هو توجيه الشعور وتوضيح الفهم، ولا يتعين على الشعور السعي ليكون بديلا عن التفكير.

فوظيفة التفكير، هي توضيح الفهم، ويكون الشعور بالتالي رد فعل لهذا الفهم الأكثر وضوحا، وقد يظل الشعور خاطئا في غير موضعه أو مبالغا فيه.

الأمر في غاية الصعوبة أن نفكر أولا، ثم نشعر ثانيا، والنزعة الغالبة هي أن نشعر أولا ثم نستخدم التفكير لتأييد ودعم الشعور، فالكبار والصغار يصدرون حكما فوريا مبنيا على الشعور ويستخدمون ذكاءهم بعدها لدعم هذا الحكم.

- **التفكير والأنا (الذات):**

ماذا يوجد في ذاتنا (أنانا)؟

يوجد في ذاتنا:

- الأشياء التي نفكر فيها في تلك اللحظة.
- قد يوجد هناك تراكم مخزون من الخبرة الفردية.
- وقد توجد صورة الذات.
- وقد يتضمن ذلك مظهرا ماديا وقد توجد انفعالات.

إلا أن أفكارنا أكثر تمركزا في الذات، ويسعنا باستخدام أفكارنا أن نرقب جميع هذه الأشياء ونرقب أنفسنا.

إن الأنا (الذات) والتفكير متشابكين بصورة يصعب حلها تقريبا.

العمل في مجموعات عكس الأنا. تبرز مشكلة الأنا لدى الطلبة الأكثر قدرة عندما يقومون بعمل جماعي في درس للتفكير، فهم يتذمرون من أنهم لا يحبون العمل في مجموعات؛ لان أفكار الفرد تضع وسط حصيلة المجموعات العامة، التي ليس بوسعها أبدا أن تبين (كم كانت فكرتي جيدة).

إن الحاجة إلى التألق والمحافظة على الكيان من الأمور المهمة، كما أن حاجة الشخص أن يكون مصيبا على الدوام، وخوفه من الوقوع في الخطأ أيضا يحرفان تفكيره لصالح الأنا.

إن مشكلة الأنا من الأمور التي يصعب كثيرا التغلب عليها في تعليم التفكير.

المبحث السابع

تعليم التفكير

بدأ الاهتمام بتدريب الطلبة على التفكير، انطلاقا من الفرضية التي مفادها: أن المخلوق يولد ولديه القدرة على التفكير بشي من التدريب والعناية، واعتمادا على ذلك تم تطوير الفرضية التي مفادها: أن التفكير مهارة ذهنية يمكن التدريب عليها.

من هنا أصبح حقا للطلبة على مجتمعهم، تدريبهم على مهارات التفكير، وإتاحة الفرص والمناسبات التي تسمح لهم بذلك؛ حتى يمكن لهم:

- النمو والتطور ليتلاءموا وحاجات المجتمع المعاصر.
- تحقيق التكيف السوي لديهم.

لا يخفى على أحد، أن عملية تعليم التفكير عملية صعبة؛ فالتفكير أمر غير ملموس وصعب على الإدراك.

يمكن التدريب على التفكير، بتجديد عدد من الاستراتيجيات التي يمكن أن توضح وتحدد معالمها وخصائصها ومعايير إتقانها والحكم على مدى تحقيقها.

إن التدريب على الإستراتيجية بشكل مرتب ومنظم، أمكن تدرب الطلبة على أدائها بشكل يسهم في تحسين عمليات المعالجة، ويسهم في تطويرها لديهم.

إن زيادة تفعيل الإستراتيجية، بحيث تصبح عمليات أدائية متقنة، وتصبح أنشطة روتينية يمارسها الطلبة في كل موقف يواجهونه، ويمكن نقلها إلى مواقف مماثلة، ومن ثم إلى مواقف جديدة، ذلك يجعل ممارسة الأنشطة التفكيرية أدوات

يستخدمها المتدرب، بهدف زيادة فاعلية العملية الذهنية المعرفية، وارتقائها وانضباطها ومساعدة إيصالها إلى أقصى مستوى أداء تفكيرية.

التمييز بين مفهومي العمليات الذهنية والاستراتيجيات الذهنية:

ينبغي على المتعلم التمييز بين مفهومين محددين هما:

1. **العمليات الذهنية (Intellectual Processes)**: وهي الأنشطة الذهنية الداخلية، التي تحدث في دماغ المتعلم من مثل: عمليات الانتباه، والإدراك، والحسحركية والعملياتية.

تجدر الإشارة إلى أن التدريب على ممارسة هذه الأنشطة، يزيد من فاعلية المتعلم وحيويته ونشاطه. كلما تطورت هذه العمليات وتعقدت وازدادت كفاءتها، أدى ذلك إلى:

- تفعيل الذهن وزيادة سعته.
- تنوع وارتقاء مستوى العمليات الداخلية التي يجريها المتدرب في المواقف المختلفة والمتنوعة.

2. **الاستراتيجيات الذهنية (Intellectual Strategy)**: وهي الأساليب المستخدمة، والمستندة على أصول سيكولوجية متعلقة بالعمليات الذهنية، تهدف إلى تهيئة الخبرة وملاءمتها لتناسب متطلبات العمليات الذهنية، وتتضمن مطابقة:

- أسلوب التعلم (Leanings style): هو الطريقة التي يميل المتعلم إلى إدراك العالم من حوله، والطريقة التي يسعى فيها للحصول على معرفة محددة وما تضم من ظروف طبيعية وعمليات ذهنية.
- التفضيلات المعرفية (Cognitive Preferences): وهي التفضيلات التي تمثل الطرق أو الأسلوب الذي يدرك بها المتعلم الأشياء من حوله، سواء أكانت هذه معلومات أكاديمية أو خبرة أو نشاطا، وهي مرادفة للنمط المعرفي (Cognitive Style).

- النمط الدماغي المسيطر (Hemispherity dominant) لدى المتعلم: وهو الجانب الذي يكون فاعلية ونشاطا عند التعامل مع بعض القضايا والمنبهات دون غيره، لذلك تم تحديد نصف الدماغ الأيمن والأيسر.

إن التدريب المباشر ينصب عادة على جعل هذه الأدوات قابلة للتمثل، والفهم، والممارسة، والوصول إلى درجة عالية من تحقيق الهدف من استعمالها من قبل المعلم.

أي تفكير نريد أن نعلمه للأطفال؟:

ينبغي أن نعلم الأطفال التفكير المفيد، الذي ينطلق من قضية مفيدة، بحيث يكون التفكير هادفا، ويدرب الطفل على البحث عن هدف والانطلاق من هدف لكي يكون التفكير وظيفة ذهنية بناءة، وسحب المنحى العبثي في التفكير الذي يسود التفكير.

إسهامات تعليم التفكير للفرد:

إن تعليم الفرد التفكير يحقق عددا من الإسهامات لديه، ومن هذه الإسهامات الآتي:

- زيادة ثقة الفرد بنفسه.
- زيادة قدرته وضبطه وسيطرته على ما يحدث من عمليات ربط واستنتاج واستدعاء.
- زيادة درجة تحصيله الدراسي.
- زيادة درجة تكيفه السوي مع المدرسة والمجتمع.
- يزيد من قيمته وأهميته.
- يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع.
- يهذب قدراته ويجعله أكثر ملاءمة لمطالب المستقبل.
- يزيد من نشاطه وحيويته.
- ينقله من متعلق إلى نشط فعال.

- يحوله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها وليس حافظا ومخزونا له.

مبررات التدرب على التفكير:

تكمن أهمية التدرب على التفكير من خلال المبررات الآتية:

١. طبيعة العصر، وتفجر المعلومات والمعرفة، وما يحتمه من زيادة مسؤولية المتعلم، وتحسين قدراته للتفاعل مع الموارد والخبرات الجديدة.
٢. نظرا لتزايد المعرفة، وتزايد المحتوى التعليمي، وأن المدرسة لا تستطيع تزويد الطلبة بكل هذه الخبرات؛ لذلك لابد من تدريب الطلبة على أسلوب التعلم بأنفسهم واعتبار مبدأ تعلم كيف نتعلم الذي يعتمد في أساسه على ممارسة التفكير بفاعليته.
٣. أن استراتيجية التدريب على التفكير يمكن أن تحقق مبدأ التعلم المستمر طوال الحياة، وتساعد الطلبة على زيادة فاعلية معالجة المعلومات ضمن الميدان المعرفي المستمر في التوسع.
٤. أن التدريب على التفكير يعتبر محورا أساسيا لفهم واستيعاب كل المواد المعرفية التي يتفاعل معها في المدرسة والخبرات البيئية.
٥. تعاظم اتجاه العودة إلى الأساسيات، حيث تم اعتبار أساسيات القرن الحادي والعشرين ليس فقط القراءة والكتابة والحساب، بل أنها تشمل الاتصال ومهارة حل المشكلات العليا والثقافة العلمية والتكنولوجية.

حيث تسمح أدوات التفكير بفهم العالم التكنولوجي من حولنا. ومن المهارات الأساسية التي يتطلبها هذا العصر مهارات:

- التحليل والتقويم.
- التفكير الحاسم.
- استراتيجيات حل المشكلة.
- مهارات التنظيم والرجوع إلى المصادر والتركيب والتطبيق والإبداعية.
- ضع القرار عند وجود معلومات غير كاملة.
- مهارات الاتصال من خلال أشكال متنوعة.

أسلوب استجابة المعلم وتأثيره في سلوك الطلاب:

يمكن تصنيف استجابة المعلم تبعًا لتأثيرها على الطلاب إلى:

١. الاستجابات التي تنهي أو تلغي أي فرصة للتفكير وتنمية مهاراته، وهي:

- النقد.
- المديح.
- كل ما يقلل من شان الطلاب: مثل الاستجابات غير اللفظية التي تظهر في تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت التي توحي بالتهكم.

٢. الاستجابات التي تفتح الطريق للتفكير وتشجعه هي:

- الصمت (فترة من الزمن للانتظار).
- التقبل الحيادي.
- التقبل الإيجابي.
- التقبل والتعاطف.
- طلب التوضيح لكل من المفهوم والعملية من قبل الطالب.
- تيسير جمع المادة أو الحصول على البيانات.

أسباب تدني ممارسة التفكير في الخبرات المدرسية:

- غموض الأهداف التربوية المتعلقة بالتدريب على التفكير، وما تتضمنه من معايير لا تسمح للمعلم بمعرفة هذه الأهداف وتمثلها وفهمها ومن ثم تنفيذها، لتتحقق على صورة نتاج معرفي أو مهاري لدى الطلبة.
- الكتاب المدرسي المقرر: إن كثيراً من الخبرات المتضمنة في الكتاب المدرسي، تركز على نتاجات معرفية سطحية، لا تسمح للطلبة بالتفاعل والتغيير والتحديث والفهم والتذويت، إن كثير من الخبرات التي تضمنت خبرات مهارية مرتبطة بالتدريب على التفكير، هي خبرات ذات اثر بسيط لا تسمح للطلبة لنقلها إلى مواقف جديدة (أي لا ترقى لتدمج في خبرات الطلبة).

بالإضافة تركيز الكتب على المعلومات التي تركز على الجانب المعرفي، مما يجعل الطلبة يركزون على حفظ المعلومات، وكذلك النشاطات التي تركز على عمليات معرفية لا تتجاوز مستوى الفهم المؤقت.

يرى (كوستا) أن المنهاج الذي يهدف إلى تدريب الطلبة على مهارات التفكير يستبعد المواضيع التقليدية، ويستبدلها بمواضيع أكثر فاعلية مثل:

- مواضيع الاكتفاء الذاتي الاقتصادي.
- التعزيز الذاتي العقلاني.
- المواضيع التي تركز المساهمة في أنشطة المجتمع والبيئة المحيطة الطبيعية.
- انتقاء المواضيع التي تعالج قضايا ومواضيع ومشكلات حقيقية ملموسة ومتدرجة في الصعوبة حسب الصفوف (Costa: 1986).
- التنشئة الاجتماعية: من المعيقات التي يمكن أن ترد إلى التنشئة الاجتماعية في تطوير أساليب التفكير لدى الأطفال أثناء تنشئتهم وتربيتهم تعود إلى أن الممارسات التربوية والتنشئة تربي في جزء كبير من الطفل المتلقي المستسلم المتمثل السلبي المنسحب، وهذه الأمور في مجملها لا تربي أو تدرب التفكير لدى الفرد.

استعدادات وقدرات الطلبة المتعلقة بالتفكير:

يتفق السيكولوجيون والتربويون على افتراضات تتعلق باستعدادات وقدرات الطلبة المتعلقة بالتفكير كالآتي:

١. يولد الطفل ولديه استعداد عام للتفاعل مع المتغيرات البيئية المحيطة به، بهدف الاكتشاف والفهم والتطور المعرفي.
٢. يولد الطفل ولديه استعداد عام للتفكير، ويتطور هذا الاستعداد بتأثير العوامل البيئية التي تعرض له، أو التي تهيئ له.
٣. يرتبط تفكير الطفل بالمرحلة النمائية والعمرية التي يمر بها؛ لذلك يكون تفكيره حسحركي ومن ثم ما قبل العملي...

٤. يسير تطور التفكير وفق مراحل إذا ما تهيئة للطفل الظروف البيئية المعرفية المناسبة.

٥. يستطيع أي طفل أن يفكر وفي أي مرحلة ولكن تتباين مستويات تفكيره بتباين دافعيته وتفاعله وتباين مستوى الظروف البيئية المحيطة.

٦. يحكم تفكير أي طفل الدافع الذي يسعى نحو تحقيقه والمشكلة التي يسعى نحو حلها.

التفكير والمجتمع:

إن المجتمع اليوم يعاني من غياب الاستقرار؛ بسبب معدل التغير الذي تغذيه التكنولوجيا والطموحات الاجتماعية.

لقد أصبح المجتمع بالغ التعقيد، ومن هنا تظهر الحاجة إلى التفكير.

إن تعقد المجتمع يحتم على الفرد أن يكون أكثر تفكيرا، لأنه يحتاج إلى اتخاذ قرارات أكثر من أي وقت مضى؛ بسبب تزايد الفرص والضغوط، فهناك تزايد في الحراك الاجتماعي وفرص العمل وإنفاق المال.

التدريب على التفكير والمجتمع المعاصر:

إن التدريب على التفكير ينبغي أن يكون هدف المجتمع المعاصر.

يري بياجيه أن الهدف من التربية، هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة، وليسوا أفرادا يكررون ما توصلت إليه الأجيال السابقة، رجال مبدعون مبتكرون مكتشفون، وتهدف أيضا إلى تصيير عقول ناقدة قادرة على النقد والتحقق ولا تقبل كل شيء يعرض لها.

لذلك فان النتاجات المرغوبة التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها، أن يكون الطلبة قادرين على إجراء أنشطة وإدارات ذكية وأخلاقية بفاعلية وثبات، لتحقيق ما يتوقعه المجتمع من كل فرد من أفراده ولتحقيق أهداف قيمة.

وقد قصد بالأداء الذكي والأخلاقي، والذي يتم وفق عمليات ذهنية كالآتي:

١. توضيح ما الذي سيتم تحصيله، ولماذا، والمعايير التي ينبغي الوصول إليها، ولماذا.
٢. الحصول على معلومات كافية وصادقة، ثابتة ومتعلقة بالموضوع الراهن والتقرير فيما إذا كان هناك شيء يجب عمله.
٣. تحليل إجراءات العمل والبدائل بصورة واقعية ملموسة والنتائج القصيرة والطويلة المحتملة.
٤. اختيار الإجراءات الأكثر مناسبة والمرغوبة مع اعتبار ما الذي يمكن تحقيقه ورضى أولئك المشتركين.
٥. تنفيذ الالتزام لاختبار خطط سير أو أكثر، وتقييم النتائج والطريقة التي استخدمت وقبول التعامل مع النتائج واستخدام نفس الإجراءات الأخلاقية والمنطقية لاختيار مجرى الأداء (قطامي: ٢٠٠١).

الذكاء: يقصد بالذكاء تبعا لذلك: استخدام عمليات التفكير المنطقية والعقلية للوصول إلى قرارات العمل أو عدمه، ولا تتضمن غياب العاطفة أو عدم الإبداع ولا تستثني استخدام الحدس.

المفهوم الأخلاقي: ويقصد به الأخذ بالاعتبار عند اتخاذ قرار، أو إجراء أي أداء سعادة الأفراد المشتركين، واخذ لمجرى العمل الذي يمكن أن يسهم في سعادة الذين يتأثرون بذلك وفرض الإجراءات الذكية الأخلاقية (Costa: 1986).

معيقات استخدام الذكاء والأخلاق:

١. اللاعقلانية: يتم اختيار طريقة أداء غير موصلة للنتاج المرغوب مع توفر معرفة لدى الفرد عن ذلك.
٢. اللامسؤولية: يتم اختيار طريقة عمل دون الاهتمام بنتائجها السلبية المعروفة.
٣. الاندفاعية: يتم اختيار طريقة عمل دون أي اعتبار للبدائل المحتملة من النتائج.

٤. اللاأخلاقية: يتم اختيار طريقة عمل مع توفر النتائج المؤلمة لأولئك الذين يشتركون في تلك المجموعة.

٥. الافتقار للتكامل: اختيار طريقة عمل ما مع معرفة أن هذه الطريقة لا تأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى وأنها تناقض بعض المبادئ المتعلقة بتلك الطريقة.

نماذج لتعليم التفكير:

تعددت الاتجاهات التي تفسر أساليب ونماذج تعلم التفكير؛ وذلك لتعدد الاتجاهات في تفسير العمليات الذهنية ومن جملتها التفكير.

اقترح (ماير) أن وحدة قياس الذكاء في المستقبل، هي الوحدة الزمنية المستغرقة في المعالجة الذهنية لموضوع ما، أو لمسالة ما.

أي أنه يقصد أن الفروق بين الأفراد في الذكاء، هي فروق في الزمن المستغرق بالمعالجة الذهنية، والمعالجة الذهنية تحدد الإمكانات المتوفرة لدى الفرد في التوظيف حينما يواجه بمشكلة أو قضية (قطامي: ٢٠٠١).

تجدر الإشارة إلى أن نماذج التفكير تختلف؛ لاختلاف:

- الاتجاهات التي انطلق منها أصحابها لتفسير العمل الذهني.
- النظرة السيكولوجية التي انطلق منها أصحابها لتفسير العمل الذهني، والمعالجات الذهنية التي يفترضون توظيفها في المواقف الذهنية أو التعليمية.

الاتجاهات التي انطلقت منها نماذج التفكير:

ومن ابرز الاتجاهات التي انطلقت منها نماذج التفكير:

١. **الاتجاه السلوكي:**

- الاتجاه السلوكي الشرطي: انطلق هذا الاتجاه من الافتراض الذي يذهب إلى أن: التفكير استجابة شرطية تجاه مثيرات محددة تستدعي استجابات محددة مرتبطة بالظروف التي توجد ضمنها، ويحدد استمرار هذه الفكرة الثواب الذي اتبع بها أو يليها.

- الاتجاه السلوكي الإجرائي: ينطلق هذا الاتجاه من فكرة أن: التفكير عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة قد تكون هذه الاستجابة مرتبطة بحالة ذهنية أو بحل مشكلة أو إجابة عن سؤال يبحث له الفرد عن إجابة ولاقى اجتابه شافية وتعزز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه من تعزيز وتصحيح يصوب مرتبط بتشجيع خارجي ثم أصبح تشجيعا ذاتيا.

٢. **الاتجاه المعرفي:**

يعد هذا الاتجاه الأقرب إلى طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، إذ نظر هذا الاتجاه للإنسان على انه منظم للموقف والمعرفة، معالج لها نشط حيوي يبني الموقف ويعيد بنائه بهدف استيعابه ورفع مستوى معالجته، وافترض هذا الاتجاه أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط واليات العمل الذهني العاملة والموظفة في الموقف أو في معالجة الخبرة. ويتحدد مستوى العمل الذهني بقضيتين هما:

- طبيعة البنى المعرفية التي طورها الفرد جراء تفاعلاته النشطة في الموقف والخبرات التي حصلت لجديه جراء ذلك.
- مستوى العمليات الذهنية الموظفة في الموقف أو الخبرة، والتي تحدد عادة بخبرة المتعلم واستراتيجياته المتطورة لديه، ووحدة الزمن المستغرق في استدخال الخبرة إلى الذهن.

لاقى الاتجاه المعرفي قبولا في الأوساط البحثية والتدريبية نظرا لاقترابه من التفسير الإنساني لهذه العملية ولاحترامها قدرة الإنسان كونه معالجا، وحيويا ونشطا في المواقف التعليمية.

نموذج ليبمان في تعليم الفلسفة للأطفال (التعلم بالتفكير في القضية):

ركز منحى ليبمان (Lipman: 1991) على تدريب المنطق والتفكير المنطقي لدى الطفل، واعتبر ذلك:

- احد الاتجاهات لتشغيل الذهن.
- وتفعيل المدخلات المعرفية والخبرات.

بحيث يتاح للطفل الفرصة لان يتعامل مع الخبرات على صورة قضايا.

في هذا المنحنى يطلب من الطفل تحديد القضية، وأن يتناوب الموقف تجاه القضية، مرة مع القضية ومرة مخالفا للقضية.

تكمن أهمية هذا المنحنى في تحقيق الأهداف الآتية:

- تدريب الطفل على الانتقال الذهني من موقف إلى آخر.
- تحقيق صفة المرونة الذهنية للطفل.
- تشغيل جوانب ذهنية لم يتم تشغيلها في مواقف تعليمية سابقة.
- التدريب المعرفي اللغوي بهدف ربط الأفكار بمفردات متناسقة.
- التنظيم المنطقي والتأمل في مواقف تستدعي التفكير.

أكد ليبمان على النتائج الآتية في منهجه:

- المنطق والفلسفة تعمق فهم الطفل.
- تزود وعي الطفل بما يدور في ذهنه.
- تدفع الذهن لأن يقلب القضية.
- القضايا والتفاعل معها يطور التفكير.
- يزيد من ثقة الطفل وقدرته على الإمساك بزمام ذهنه وتفعيل إمكاناته وتوجيهها نحو هدف معين في فترة زمنية محددة.

متطلبات هذه الطريق أو المنحنى:

- تدريب المعلمين على استخدام هذا المنحنى.
- إعداد المواد اللازمة ضمن المنهاج المقرر أو الأنشطة في المراحل الدراسية المختلفة.
- تبني فلسفة الانفتاح الذهني من قبل المعلمين وأولياء الأمور لاختبار وتجريب الأفكار الجديدة بما يعود بالفائدة لصالح الطفل.

نموذج دي بونو في التفكير (أدوات مؤسسة البحث المعرفي):

ركز هذا الاتجاه على قضايا تثير الانتباه، وافترض أن التدريب على التفكير مهم، وحتى يحقق أهدافه لا بد من تدريس مهارات التفكير في دروس مستقلة تسمى دروس تعليم التفكير.

نموذج دورة التفكير (التفكير دورة عملياتية)، ونموذج عمليات التفكير:

نموذج دورة التفكير (التفكير دورة عملياتية):

يتحقق التدرب على التفكير باستخدام الدورة العملياتية، وتتضمن هذه الدورة ثلاث حلقات هي الاستكشاف، والابتداع، والاكتشاف، وتمثل الدورة بالشكل الآتي:

١. الاستكشاف: وهي العملية التي يسبر الطالب ميدان خبرة جديدة عليه، فيجتمع لديه مخزون من الأفكار نتيجة حيويته ونشاطه ومشاهدته واستدلالاته التي تبنى عليها.
٢. الابتداع: يطلق الطالب الأسماء والألفاظ والمفاهيم على الخبرات والمواقف والأحداث التي تمت في مرحلة الاستكشاف من قبل الطلبة.
٣. الاكتشاف: توسيع وتفصيل المفهوم الذي تم ابتداعه وتوظيفه بصورة جديدة، مما يؤدي إلى توليد مفاهيم جديدة تصبح موضوعا أو ميدانا لبدء دورة عملياتية جيدة وهكذا ... يستمر نشاط المتعلم وتفاعله في الخبرات التي يواجهها ويصبح مولدا للمعرفة.

نموذج عمليات التفكير:

عملية التفكير عملية ذهنية تشترك فيها عدد من القنوات، تسمى قنوات المعرفة.

فوائد قنوات المعرفة:

تزود قنوات المعرفة الفرد بالمواقف، والخبرات، والأحداث التي يجد الفرد نفسه فيها فاعلا بإرادته، وذلك عن طريق ما يعمله من إدراك وانتباه وتفاعل، بهدف الوصول إلى حالات الألفة والاستيعاب مع ما يواجهه.

هدف عملية التفكير:

تهدف عملية التفكير إلى التوازن، لذلك يكون الفرد مدفوعا بدافع تحقيق التوازن، والتكيف مع ما يواجهه، وهذا يؤدي إلى تطوير خبرات عن طريق تفاعل ما يوجد في مخزون الفرد من معرفة وعمليات وما يواجه من خبرات وإحداث

جديدة، وذلك يزود الفرد بالمعرفة والحدث الجديد، ويصبح جزءا من بنائه المعرفي الذي يمثل احد ملامح الشخصية المميزة والتي تظهر في كل موقف أو مناسبة.

على ماذا تشتمل عملية التفكير؟:

تشتمل عملية التفكير الشاملة مجموعة من العمليات البسيطة المكونة لنسق تفكير الفرد، وبعض هذه العمليات:

1. عمليات أساسية: وهي لا يمكن تخطيها في عمليات المعالجة الذهنية.
2. عمليات موازية: وهي العمليات التي يمكن استبدالها بعمليات أخرى بديلة يمكن أن توصل الفرد إلى هدفه.

تجدر الإشارة إلى أنه تم تحديد العمليات الأساسية للتفكير في نموذج عمليات التفكير، وهي تلك العمليات التي تتضمن أرقاما متسلسلة، أما العمليات الموازية فهي العمليات التي تعتبر متطلبات سابقة، والتي تتضمن في معناها انه لا يمكن للمتعلم النجاح في ممارساته العملياتية التفكيرية، إلا إذا أمر بتلك العمليات السابقة.

لقد تضمن نموذج عمليات التفكير، مجالين وهما:

- تفسير البيانات.
- عمليات القياس: وهي العمليات التي تعتبر ضرورية للنجاح في استخدام الإعداد.

وتتحدد علاقة التوازن والتناظر عادة، حسب الموقف أو الحدث أو الخبرة التي يواجهها المتعلم، وتستثني بعض العمليات التي تضمنها النموذج لعدم وجود الحاجة لإجرائها لمعالجة المواقف بهدف استيعابه، أو اكتشاف خبرة جديدة.

تضمن نموذج عمليات التفكير عددا من العمليات تربطها علاقة التتابع، والتسلسل، والمنطق، وهذه العمليات هي:

١. الملاحظة:

يقوم المتعلم بملاحظة المواقف ملاحظة علمية دقيقة يحدد فيها موضوع الظاهرة أو الموقف أو الحدث، ثم يلاحظ ما يرتبط به من علاقات فرعية بسيطة.

ومع تعمق الملاحظة العلمية للظواهر والمواقف وزيادة شعور الفرد بها، تصبح سؤالا ملحا محيرا تستدعي منه زيادة دورة الدماغ وفاعليته بصورة اكبر مما بدا بها (قطامي: ٢٠٠١).

المقدرات الضرورية للملاحظة الدقيقة:

- الإحساس بعناصر البيئة ومكوناتها بهدف السيطرة على عناصرها.ويتم ذلك عن طريق مناقشة الطلبة في العناصر الأساسية والفرعية المكونة للموقف أو الحدث أو الظاهرة .
- تعداد العناصر المكونة للموقف وتسميتها .
- تسجيل العناصر بصورة مؤقتة .
- إدراك عناصر الموقف، وإدراك العلاقات التي تربط عناصره.

ويسجل الطالب ما تم حصره وتحديده ووصفه، سواء كانت علاقة تسميه دقيقه أو غير دقيقه .

والهدف من عدم وضع روابط دقيقة هو إتاحة الفرص أمام الطالب للتدرب على المواقف، وتطوير مشاعر الألفة نحو عناصر البيئة المحيطة، والعناصر التي يواجها في بيئيه وحياته.

٢. الاستدلال:

تعتبر هذه العملية مرادفة لعدد من العمليات من مثل: عمليات الاستنتاج ، والاستنباط.

تتضمن هذه العملية الذهنية عملية المحاكمة، وينتقل فيها المتعلم من الأفكار العامة إلى الأفكار والملامح الخاصة، كما وتتضمن تطبيق عبارة أو مبدأ عام على قضايا فرديه، كما وتتضمن استخلاص أحكام خاصة من أحكام عامة.

وتعتبر عملية الاستدلال من العمليات الهامة التي تستخدم للتنبؤ بأحداث مستقبليه وفي صوغ الفرضيات، إذ في هذه العملية الذهنية يتم صياغة عبارات أكثر عموميه تصف مجموعة من الأحداث والمواقف بدلا من حدث أو موقف واحد.

مقدرات عملية الاستعداد:

- فهم عناصر الموقف أو الحدث.
- إجراء استدلالات بسيطة (الوصول إلى النتيجة من المقدمات).
- تنظيم بنود وفقرات بسيطة تربطها علاقة ثم صوغ الاستدلالات منها.
- صوغ أحكام خاصة من أحكام عامة.
- إجراء تنبؤات مستقبلية اعتمادا على أدلة بسيطة حاضرة.
- صياغة عبارات عامة من مجموعة من الأحداث (قطامي: ٢٠٠١).
- تعتبر عمليات التنبؤ، وصياغة الفرضيات عمليتين متوازيتين، أي أنهما مستقلتان لا تعتمدان على بعضهما، ويمكن أن تحدث أي منها دون الأخرى.

٣. التصنيف:

يتم في هذه العملية وضع الأشياء وفق أصناف تجمعها خصائص، وتتعدد أوجه التصنيف بتعدد الأبعاد التي تتوفر في الأشياء، حيث يمكن أن تصنف الأشياء حسب لونها أو حجمها...

مقدرات عملية التصنيف:

- تحديد الملامح التي تتصف بها الأشياء.
- وضع الأشياء المشتركة في احد الأبعاد.
- إطلاق مصنف محدد على هذه الأشياء المشتركة.

٤. صوغ التنبوات:

عملية التنبؤ هي عملية استكشاف متعمق في طبيعة الظاهرة أو الحدث الذي يتعامل معه الطالب.

تمثل التنبؤات خبرات متعمقة للأشياء التي تم وضعها وفق علاقة.

تتطلب هذه العملية:

- وضع المعطيات معا.
- إجراء علاقة مبدئية بين الأشياء المكونة.

- صياغة جملة خبرية تصف العلاقة بين الأشياء بصورة مبدئية مستندة إلى أدلة منطقية أو أدلة ظاهرة لتلك العلاقة.

اختبار صحة التنبؤ:

ليتمكن الفرد من صحة التنبؤ أو الفرضية فان ذلك يتطلب:

- ضبط المتغيرات الفاعلة أو المؤثرة بهدف التقليل من تداخلها.
- صياغة تعريف إجرائي للمفاهيم المستخدمة وللمتغيرات التي يتضمنها التنبؤ أو الفرضية.

يرى هذا النموذج أن ضبط المتغيرات وصياغة التعريفات الإجرائية للمتغيرات والمفاهيم مهارتان متوازيتان، وهي ضرورية لعملية التجريب التي توظف عادة للتحقق من التنبؤ أو الفرضية بهدف رفضها أو قبولها.

مقدرات صوغ التنبؤات:

- استبصار العلاقات الموزعة بين العناصر.
- تحديد المشعرات أو الأدلة التي تربط العناصر ببعضها البعض.
- صياغة التنبؤ بصورة علاقة مستقبلية معتمدا على خصائص الأشياء وفق منطق.
- صياغة الفرضية على صورة علاقة تربط متغيرات الموقف، والتي تمثل حلا مبدئيا للموقف على صورة علاقات بين متغير مؤثر فاعل ومتغير يقع عليه فعل المتغير الفاعل.
- دقة صياغة تعاريف إجرائية بدلالات قياسية أو رقمية.
- دقة تحديد المتغيرات على صورة علاقات في الموقف، وأي منها متغير مستقل أو متغير تابع، أو متغير محايد أو متغير يصعب التحكم به ولكن أثره بسيط جدا.

٥. عملية التواصل:

تتضمن هذه العملية توصيل النتائج المترتبة على تنفيذ أي عملية ذهنية من العمليات اللازمة بهدف تنفيذ العملية التي تتبعها أو تليها، ويعتبرها البعض عملية وسيطة تتوسط بين كل عمليتين.

أن عملية التواصل في النموذج عملية تتوسط صياغة التنبؤ أو الافتراض وعملية استخدام العلاقات الزمنية والمكانية وهي بمثابة عملية ذهنية رابطة بين العمليات الذهنية التي تتوسطها.

مقدرات عملية التواصل:

- تحديد العمليات الذهنية المتوافرة في الموقف رهن المعالجة.
- تحديد العمليات السابقة والعمليات التالية التي تشكل مواقع للربط.
- دقة اكتشاف متغيرات تتطلب ربطها بعملية ذهنية.
- تحديد موقع العملية المتوسطة بين المتغيرات.

٦. عملية استخدام العلاقة الزمانية والمكانية:

تتضمن هذه العملية تحديد العلاقات الزمانية، والأحداث المتجاورة زمنيا، أو الأحداث وما يربطها من علاقات زمنية من مثل من تحدث قبل وبعد، ومعا.

أما العلاقة المكانية والفراغية واستيعابها فتمثلها بصورة علاقة مفاهيمية من مثل فوق، تحت، قريبا من، بعيدا عن، أطول، أكثر اتساعا، فهي علاقة تتطلب استيعابا وتمثلا.

تتحقق هذه العملية عن طريق:

التفاعل مع الأشكال والمواد المتدرجة والمتطورة عبر حياة المتعلم.

تبقى عمليات العلاقات الزمانية والمكانية عمليات نامية ومتطورة بنمو المتعلم، وزيادة الخبرات والمواقف التي يمر فيها أو يتفاعل معها.

مقدرات عملية استخدام علاقات الزمان والمكان:

- تحديد العلاقة بين الأشياء والأحداث وفق زمن حدوثها.
- تعريف مفاهيم الزمنية من مثل: قبل، بعد، تلو.
- استخدام المفاهيم الزمنية استخداما صحيحا.
- تحديد العلاقة بين الأشياء والأحداث وفق مكان حدوثها.
- تعريف المفاهيم المكانية من مثل: قريب، بعيد، فوق، تحت في مستوى، مواز له.

٧. عملية استخدام الإعداد:

تتضمن هذه العملية قراءة العدد واستيعاب بنيته المفاهيمية مما يتضمنه من أبعاد من مثل: تصاعدي، تنازلي، اكبر، اصغر، اقل، يلي، بعد، يسبق، فردي، زوجي، كسري، سليم... من علاقات تربط الإعداد التي تعرض في الموقف، وان سيطرة التفكير الرقمي على المتعلم يجعله أكثر دقة في التعبير عن العلاقات الحسابية الرقمية وأكثر تمثيلا لما يريد نقله أو إيصاله، وحينما يريد أن يصل بين نتيجتين أو متغيرين أو عمليتين.

مقدرات عملية استخدام الإعداد:

- تحديد العلاقة الرقمية.
- تمثل العلاقات بين المتغيرات المتضمنة في الموقف أو الحدث بالرقم.
- استيعاب العلاقات أو الروابط وفق متغيرات رقمية محددة.

مثال تطبيقي على نموذج التفكير دورة عملياتية:

- **دورة التفكير:**

١. الاستكشاف:

- اكتب أسماء ثلاثة من اقرب الأصدقاء إليك؟
- ما الهوايات المشتركة بينكم؟

٢. الابتداع:

- ما هي أشكال الصداقة؟
- قارن بين صداقة الإنسان والإنسان وصداقة الإنسان والأشياء الأخرى؟
- الرياضة عادة حسنة ما هي أنواع الرياضة وماذا تنمي الرياضة؟

٣. الاكتشاف:

- كيف نحصل على المعلومات الجديدة؟
- ما الفائدة من القراءة؟

مثال تطبيقي على نموذج عمليات التفكير.

المراحل التي مرة بها الدعوة الإسلامية

المرحلة الأولى: الدعوة السرية: استمرت ثلاث سنوات حفاظا على الدعوة الإسلامية ونظرا لطبيعة مكة التي كانت مركز دين العرب، كان النبي يدعو من يثق به فقط فبدأ بآل بيته، وأصدقائه، فدعاهم إلى الإسلام، ودعا إليه كل من توسم فيه خيراً ممن يعرفهم ويعرفونه، فصدقه زوجته صلى الله عليه وسلم أم المؤمنين خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، ومولاه زيد ابن ثابت، وابن عمه علي بن أبي طالب - وكان صبياً يعيش في كفالة الرسول - وصديقه الحميم أبو بكر الصديق. ثم أسلم على يد أبو بكر صديقه عثمان بن عفان ، والزبير بن العوام الأسدي، وعبد الرحمن بن عوف، وسعد بن أبي وقاص، وطلحة بن عبيد اللّه التيمي، فكان هؤلاء النفر الثمانية الذين سبقوا الناس هم الرعيل الأول وطليعة الإسلام. ومن أوائل المسلمين بلال بن رباح الحبشي، ثم تلاهم أمين هذه الأمة أبو عبيدة عامر بن الجراح ، والأرقم ابن أبي الأرقم ... وهؤلاء عرفوا في التاريخ الإسلامي بالسابقين الأولين. أسلم هؤلاء سراً، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يجتمع بهم ويرشدهم إلى الدين متخفياً في دار الأرقم بن أبي الأرقم رضي الله عنه. مرت ثلاث سنين والدعوة لم تزل سرية وفردية، وخلال هذه الفترة تكونت جماعة من المؤمنين تقوم على الأخوة والتعاون، قادرة على تحمل الدعوة الإسلامية.

المرحلة الثانية: الدعوة الجهرية: بعد ثلاث سنوات أمر الله نبيه بالجهر بالدعوة الإسلامية قوله تعالى: ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾. وقد احتار النبي بمن يبدأ فأنزل الله تعالى: ﴿وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ﴾. استجاب النبي لأمر ربه فصعد على الصفا وجمع قريش ودعاهم إلى الإسلام فقال أبو لهب: تباً لك سائر اليوم، ألهذا جمعتنا؟ فنزلت ﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ﴾ .

عملت قريش على القضاء على الدعوة الإسلامية بكل قوة فعمدت، على التعذيب بأشكاله ولكنها لم تنجح في ذلك، فحاولت أن تبحث عن طريقة أخرى

لمنع النبي من الدعوة وهي تقديم الإغراء المادي بأشكاله المختلفة الملك والمال ولكنه رفض ذلك. استخدموا أسلوب السخرية والتحقير، والاستهزاء والتكذيب والتضحيك، قصدوا بها تخذيل المسلمين، وتوهين قواهم المعنوية.

لقد كان لأسلوب النبي صلى الله عليه وآله وسلم في الدعوة، الأثر في انتشار الدعوة الإسلامية، وإفشال كل أساليب قريش في محاربة الإسلام. (ابن هشام، ج١: ١٨٨- ٢٨٦، بتصرف)

اقرأ النص قراءة فاهمة:

١. ماذا تلاحظ؟

- ألاحظ أن النص قد تضمن ثلاث فقرات متوسطة الحجم وجملة نهائية.
- ألاحظ أن الكلمة المتوسطة (عنوان النص) مكتوبة بخط اسود غامق يختلف عن خط باقي الكلمات، وقد توسط في وسط الصفحة.
- ألاحظ في ذيل الصفحة ما كتب بـ: (توثيق النص).
- ألاحظ عدد من الكلمات التي قد كتبت بخط اسود غامق مائل مغاير للكلمات الأخرى وهي:
  1. الإغراء المادي
  2. بالسابقين الأولين
  3. الدعوة الجهرية
  4. فأصدع
  5. الدعوة السرية.

٢. على ماذا تستدل من قراءتك للفقرة الأولى؟

يمكن الوصول إلى عدد من الاستدلالات من مثل:

- عندما يكون الفرد بحاجة إلى المساعدة في أمر ما مهم، فإنه يتطلع إلى الصديق.
- ينظر الفرد إلى الأوضاع والظروف والحال وطبيعة المكان عند العمل على تحقيق أمر وهدف ما، ليتمكن من ذلك.

- يرتبط نجاح الدعوة الإسلامية وانتشارها بإعداد جماعة من المؤمنين تقوم على الأخوة والتعاون، قادرة على تحمل الدعوة الإسلامية.
- التخطيط أمر ضروري لتحقيق الأهداف المنشودة.

٣. اذكر التصنيفات التي يمكن الخروج بها من قراءتك للنص السابق؟

يمكن وضع عدد من المفردات في تصنيفات من مثل:

السرية، الصاحب، الزوجة، الثقة	الجهرية، كل الناس، مقاومة

٤. ما الذي يمكن أن تتنبأ به من قراءتك للنص؟

يمكن التنبؤ بعدد من التنبؤات منها:

- أن الإنسان صاحب المبدأ يضحي بنفسه وماله لنشر مبدأه.
- الأصدقاء الصادقين يؤثرون أصدقاءلهم على أنفسهم.
- تتحدد العلاقة بين أفراد الجماعة المسلمة، بدرجة الأخوة والصدق التي يظهرونها.

ويمكن صياغة عدد من الفرضيات الممثلة للصور الأخرى للتنبؤات:

- للتضحية أثر في نجاح المبدأ والدعوة.
- للأخوة أثر على سلوك الأصدقاء.
- تتحدد درجة الإيثار بمدى العلاقة القائمة بين الأصدقاء.

يستدعي اختيار المفهوم القيام بعمليتين وهما عملية التعريف الإجرائي، ويقصد بها (التضحية)، هي العملية التي يقدم بها الفرد نفسه وماله وما يملك في سبيل المبدأ والدعوة.

والعملية الأخرى ضبط المتغيرات، أن هذه العملية ليست نافذة بنفس الدقة، كما هي في المواد العلمية أو في التجارب المخبرية، ويمكن معالجة ضبط المتغيرات في الموقف المتضمن في النص بالصورة الآتية:

ماذا تفعل لو كان معك ربع دينار وكنت تشعر بالجوع وتفكر بالذهاب إلى أي مطعم قريب، وأثناء ذلك واجهت لجنة خيرية تجمع التبرعات لأهل غزة الصامدة.

لاحظ انك تتعامل بمتغير وهو مبلغ الريع دينار، والمتغيرات الأخرى وهي: الشعور بالجوع، وحاجة أهل غزة للمبلغ.

وفي العودة إلى النص يمكن تحديد المتغيرات الآتية:

- التخطيط متغير فاعل ومؤثر.
- سلوك الأفراد ودرجة الأخوة متغير يتأثر بعامل النجاح.

أما بالنسبة لعملية التجريب، فان معالجة التجريب تعتبر عملية غير ممكنة كما هي الحال في العلوم الطبيعية، ولكن يمكن القول انه يمكن تطبيق فرضية التجريب اعتمادا على الأدب الذي تضمنه النص بالصورة المناسبة التي تظهر التخطيط والأخوة والتضحية.

٥. ما الذي يمكن أن يترتب على الفرضيات التي تم صياغتها؟

ويتحدد هنا ما الذي يمكن أن تنقله الفرضية، وما تتضمنه إلى عملية استخدام علاقات الزمان والمكان، وينعكس في هذه الحالة دور عملية التواصل المتضمنة في النموذج.

٦. ما العلاقة الزمنية والمكانية المتضمنة في النص (المراحل التي مرت بها الدعوة الإسلامية)؟

من العلاقات الزمنية:

- ثلاث سنوات.
- ما جرى في المرحلة السرية والمرحلة الجهرية.
- أما العلاقة المكانية:
- مكة المركز الديني للعرب قبل الإسلام.

٧. ما العلاقة الرقمية التي ظهرت في ثنايا النص؟

- استمرت الدعوة السرية ثلاث سنوات.
- كانت جماعة المسلمين كنفس واحدة.
- استمرت الدعوة الجهرية عشر سنوات.

طرق تعليم التفكير

تشتمل عملية تدريس التفكير على:

- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المعمقة حول الأفكار موضع النقاش.
- تعلم كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة.
- بناء أو طرح الأفكار والدفاع عنها.
- فهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة.

لم يعد اكتساب المعرفة واستخدامها الاستخدام الأفعل هو الهدف الوحيد للتعليم، بل أصبح مساعدة الطلبة على تعلم مهارات التفكير وتنمية مهاراتهم المختلفة، بما يمكنهم من إدارة حياتهم ذاتيا من الأهداف الرئيسية للتعليم الفعال.

ويمكن تحقيق تعليم التفكير بمستوياته العليا من خلال الطرق الآتية:

١. التفكير من خلال نقاط تفكير معينة: يساعد هذا الأسلوب الطلبة في تطوير مهارات التفكير وتنظيمها لديهم، وقد تظهر هذه الفرص في المنهج المدرسي مباشرة.

٢. طرح أفكار كبيرة: وذلك من خلا نقاط تفكير معينة، فنقاط التفكير تمثل لحظات قابلة للتعلم ضمن جوانب المنهاج المدرسي، والتي تضمن وجود مجال للتفكير المعمق والتحقق من الأمور، ومحاولة الكشف عن جوانبها المختلفة، مما يساعد الطلبة على أن يصبحوا مفكرين عقلانيين، ومتعلمين نشطين، ومهتمين بفرص التفكير الأساسية والمهمة، والعمل على تنظيمها بشكل دقيق. إن التعليم من خلال نقاط التفكير يساعد الطلبة على البحث والاستقصاء عن موضوعات جديدة تهمهم وتدفعهم كي يصبحوا أكثر تنظيما في أنشطتهم ومجالات تعلمهم (سعادة: ٢٠٠٣).

٣. إيجاد ملف عملي للتفكير من خلال نقاط معينة: يهدف هذا الملف إلى تشجيع الطلبة، وجعلهم أكثر حيوية ونشاط في تطوير فهم أعمق للمقررات والموضوعات الدراسية المختلفة، وأن تساعدهم في التعامل بتفكير واقعي أو

عملي مع قضايا التفاعل الصفي المتنوعة، ولاسيما في مختلف المراحل المدرسية. وهنا ينبغي أن تكون لدى المعلمين مهارة عالية في تحديد نقاط التفكير المطلوبة واقتراح الخطوات الدقيقة التي تساعد الطلبة على التفكير بفاعلية وعمق.

٤. إيجاد دليل ميداني للتفكير من خلال نقاط تفكير معينة: ويكون ذلك من خلال:

- بحث المعلم عن نقاط تفكير جديدة، واعدة من داخل المنهاج المدرسي، ولاسيما في المجالات التي تكون فيها الموضوعات المدرسية قد طرحت قرارات متخذة أصلا أو أن الأدلة قد تم تقييمها أو أن المشكلات قد تم تحديدها، بحيث يتم استخدام هذه الفرص لتعليم الطلبة كيفية التفكير حول الأنماط المختلفة من النقاط والموضوعات.
- قيام المعلم بتدريس التفكير بشكل فعال في الوقت الذي يقوم فيه بمساعدة الطلبة على تعلم الموضوعات والقضايا الراهنة.
- ضرورة إعطاء المعلم لنفسه الوقت الكافي لاكتشاف نقاط التفكير لدى الطلبة؛ لان ذلك سوف يشجعهم على البحث عن نقاط تفكير أخرى.
- ضرورة اختيار المعلم لنقاط التفكير التي تؤدي إلى تعميق عملية التعلم للموضوعات التي تثير التفكير وتعزز عملية الفهم.
- ضرورة العمل على تنويع أنماط نقاط التفكير المطروحة، بحيث يكون بعضها عاما يدور حول موضوع يهم الناس بصورة رئيسية، في حين يتناول نمط آخر قضية لها أهمية كبيرة لدى مجموعة قليلة من الطلبة أو حتى واحد منهم، بحيث ينبثق عنها أنشطة جماعية كبيرة وأخرى متوسطة الحجم وأخرى قليلة وغيرها فردية.
- من الأفضل أن يبدأ المعلم أولا بما يسمى بالأفكار الكبيرة، ثم ينتقل منها إلى القضايا ذات الصلة كلما تعمق النقاش جيدا وثار التفكير بشكل واضح.

- على المعلم أن يبحث عن نقاط تفكير جديدة في كل موضوع أو مكان، وأن يشجعهم على البحث أيضا خلال قراءاتهم للقصص والروايات والكتب المقررة والصحف والمجلات كي يبقى النشاط والحيوية في التفكير مستمرين بينه وبين الطلبة أنفسهم من جهة ثانية.

٥. تهيئة جو من الرغبة في التفكير أو تكوين عادات عقلية: ينبغي على المعلم إيجاد الأجواء الملائمة التي تشجع الطلبة على الرغبة في إثارة التفكير، أو في تشجيع أنماط السلوك المثيرة للتفكير لدي الفرد، ومع ذلك فان على الطالب كي يكون مفكرا ناجحا أن يمتلك قدرات على النقد والإبداع، ولكن المفكر الناجح عليه أن يكون أكثر من مجرد شخص ماهر من الناحية المعرفية، بل عليه أن يستخلص الأشياء ويعمل على تقييم الأمور والتفكير فيها جيدا، وإلى درجة كبيرة فان عليه أن يمتلك العناصر التي تحدد فيما إذا كان يستخدم مهاراته المختلفة عند الحاجة غليها أم لا.

٦. ربط أو نقل ما تم تعلمه أو ما تمت معرفته إلى مواقف تعليمية جديدة: تشجيع المعلم الطلبة على ربط أو تطبيق المهارات أو المعارف أو المفاهيم، التي تعلموها أو اكتسبوها في موضوع معين، من خلال التفاعل الصفي، ونقلها إلى مقررات أو موضوعات دراسية أخرى يمثل هدفا تربويا أساسيا، ومع ذلك فان عملية الربط أو النقل هذه لا تحدث في الغالب كما هو متوقع من الفاعلية والدقة، ولاسيما إذا لم تكن لدى الطلبة الرغبة أو الميل للاستنتاج أو التطبيق أو الربط بين ما تعلموه في مواقف تعليمية سابقة بما سوف يتم من تفاعل في مواقف تعليمية لاحقة، لذا فانه لكي يضمن المعلم قيام الطلبة بالربط أو التطبيق بنجاح فان عليه أن يعمل على تشجيع عملية النقل مباشرة تحت إشرافه.

أن عملية الربط هذه تساعد الطلبة على الحفاظ على المعرفة وتفعيلها، والمعلم كلما عمل على تشجيع الطلبة على القيام بها وتطبيقها خلال تناولهم للموضوعات المدرسية والقضايا المطروحة، كلما أدى ذلك عمق فهمهم لها، مما يتطلب استخدام عدد من مهارات التفكير.

7. طرح التفكير من خلال عمليات التقييم: يهدف هذا المنحى إلى وضع معايير من اجل أنماط الأداء الخاصة بالفهم والتفكير لأمور دقيقة يحتاج إليها الطلبة (سعادة: ٢٠٠٣).

مسؤولية تشجيع الأطفال على التفكير:

تقع مسؤولية تشجيع الأطفال بالدرجة الأولى على عاتق الوالدين (بالإضافة إلى مسؤولية المدرسة)، وذلك عن طريق:

- تشجيعهم على طرح الأسئلة والاستفسارات العديدة عن البيئة التي تحيط بهم.
- الإصغاء للطفل عندما يتحدث، والاستجابة لأسئلته التي يطرحها.
- استفسار الآباء من الطفل عن أسباب مشاعره وأحاسيسه عندما يعبر عنها الطفل.
- طلب الوالدين من الطفل البحث عن الحقائق والمعلومات والبيانات التي تدعم رأيه وأفكاره التي يطرحها.
- يمكن للوالدين من الاستفادة من عدد من البرامج كأساس لمناقشات عائلية يشتركون فيها مع أبنائهم ويقوموا بتوجيههم نحو التفكير المستمر، وذلك عن طريق الأسئلة المثيرة التي تشجعهم على الاستمرار في التفاعل مع الآخرين.
- استخدام الوالدين الأنشطة اليومية في الأسرة على أنها حالات مناسبة للتعلم.
- مكافأة الأبناء على الأنشطة الإبداعية من وقت لآخر.
- الاستفسار من الأبناء عن أهم الأسئلة التي تم طرحها في الموضوعات الدراسية المختلفة مع معلميهم ومع زملائهم وعن ردودهم وإجاباتهم عليها، مع إثارة مناقشة معهم حولها من اجل إثارتهم للتفكير ومن اجل تشجيعهم على الحيوية والنشاط في الردود والتفاعل حول القضايا المختلفة.

عناصر وعوامل نجاح عملية تعليم التفكير:

أولا- المدرس المؤهل والفعال:

إن وجود المعلم المؤهل بشكل جيد، القادر على القيام بدوره التعليمي بشكل فعال، يعد عنصرا مهما من عناصر نجاح عملية تعليم التفكير بالشكل المرغوب فيه، وبما يحقق النتاجات التعليمية.

إن تدريب الطلبة على التفكير مهمة تتطلب من المعلم:

- اهتماما، وحماسا، وميلا.
- إعدادا وتأهيلا وتدريبا من قبل المعلم.

وإذا لم تتوفر هذه الأمور، فان المعلم يمكن أن يدرب طلبته بطريقة عشوائية، وهذا لا يسهم في تأهيل المتعلم، لان يطور أساليب تفكيره، أو أساليب استخدام المعرفة التي تقدم له، والتي يتفاعل معها بطريقة نشطة وحيوية فاعلة.

لذلك فان المعلمين بحاجة لان يمروا في خبرات تدريبية منظمة مكرسة لمساعدتهم على فهم عملية التفكير، وتحليلها، وعناصرها، ومقوماتها، وأساليب تدريسها وتنميتها لدى الطلبة، ومعايير الحكم على تحققها لدى الطلبة.

والمعلم الذي ينجح في تدريب الطلبة على التفكير هو المعلم الذي:

١. يؤمن بقيمة الإنسان وبدوره الحيوي، وفاعليته في السيطرة على البيئة التي توجد من حوله.

٢. يتبنى نظرة إيجابية نحو المتعلم، وقدرته على التفكير وافادته من التدريب.

٣. يظهر ميلا ايجابيا وحماسا للمواقف التي تثير التساؤلات والتفكير، ويحترم الرأي الآخر ومناقشة الآخرين.

٤. يؤمن بان التفكير مهارة تتقوي وتزداد بالتدريب المنظم في مواقف منظمة أو غير منظمة.

٥. يحترم تفكير الطلبة في أي مستوى وان هذا التفكير يعكس المرحلة النمائية التي يمر بها.

٦. يقيم علاقة إيجابية بين مهارة التفكير وقيمة الانتماء للمجتمع والثقافة التي يعيش فيها.
٧. يعمل ذهنه في كل ما يواجهه ويتوقع نتاجات مختلفة من صور التفكير عندما يتفاعل الطلبة مع هذه المواقف المختلفة.
٨. الاستماع للطلاب.
٩. احترام التنوع والانفتاح.
١٠. تشجيع المناقشة والتعبير.
١١. تشجيع التعلم النشط.
١٢. تقبل أفكار الطلاب.
١٣. إعطاء وقت كاف للتفكير.
١٤. تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم.
١٥. إعطاء تغذية راجعة إيجابية.
١٦. تثمين أفكار الطلاب.
١٧. على المعلم أن يكون ملما بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة.
١٨. على المعلم أن يكون مؤمنا بأهمية التفكير في حياة المتعلم وحياة المجتمع والأمة.
١٩. على المعلم أن يواكب التطور والتجديد في مجال المنهاج واستراتيجيات التدريس، وما تقدمه الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية من معارف ومهارات جديدة.
٢٠. القدرة على تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة غير العادية، والتعليقات والمداخلات غير المألوفة، لتنمية مهارة التفكير الإبداعي لديهم.
٢١. حسن الإصغاء لآراء الطلبة وتقبل أفكارهم وتشجيعهم على التعقيب وإضافة التعليقات على الموضوعات المختلفة.
٢٢. مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة عن طرح الأسئلة وإعداد النشاطات التعليمية المختلفة.

٢٣. إثارة تفكير الطلبة بالطرق المختلفة وأهمها استراتيجية المناقشة.

٢٤. تشجيع الطلبة على المشاركة الفعالة في حل المشكلات المختلفة واتخاذ القرارات ذات الصلة بموضوع المشكلة.

٢٥. على المعلم أن يوفر مناخاً ديمقراطياً في الصف يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم وأرائهم بحرية تامة.

٢٦. تشجيع التعلم النشط القائم على الملاحظة والمقارنة والتصنيف وحل المشكلات.

٢٧. تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي.

٢٨. التفاعل مع الطلبة بشكل فعال ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم.

٢٩. القدرة على ترسيخ منهجية علمية في المناقشات والتعامل مع المشكلات، واتخاذ القرارات، من خلال استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته، **ومن الأمثلة عليها:**

- أعط دليلا على صحة ما تقوله.
- هل يمكن إيجاد طريقة أخرى للحل أو طرح بدائل أو استعمالات أخرى؟
- ما المعايير التي استخدمتها من اجل عمليات الحكم أو الاختيار أو التفضيل أو الوصول إلى القرارات؟
- ما أوجه الشبة والاختلاف بين ....؟
- ما نوع العلاقة بين....؟
- هل هي علاقة سببية أو علاقة ارتباطيه؟
- هل توجد عناصر مشتركة تجمع بين هذه الأشكال أو الإعداد أو الرسومات أو الفقرات أو الكلمات ...؟
- ما العنصر أو الشكل أو العدد أو المفهوم الشاذ في المجموعة؟

٣٠. تجنب المعلم الألفاظ التي تحد من عملية التفكير مثل: هذا خطأ، من أين أتيت بهذه الفكرة؟... وفي الوقت نفسه ينبغي على المعلم عدم الإكثار من

مفردات: أحسنت ممتاز ... لاسيما عندما تكون الأسئلة من النوع مفتوح الإجابة والذي يحتمل أكثر من إجابة صحيحة؛ لان التعزيز لمجرد إجابة بسيطة عن مثل هذه الأسئلة يحد من تفكير الطالب وتجعله يتوقف عن التفكير في احتمالات أخرى للإجابة أو البحث عن إجابة أكثر دقة أو أي إضافة على الإجابة السابقة.

٣١. استخدام تعبيرات مشجعة مع الطلبة، تحفزهم على التفكير والإجابة مثل: اقتربت من الإجابة الصحيحة، هل لديك إضافة لما ذكر؟، هل هناك محاولة جديدة للإجابة؟ ...

خصائص المعلم السلبي:

هناك خصائص للمعلم السلبي، الذي يسهم في التطور السلبي لمهارات التفكير، ومن هذه الخصائص السلبية للمعلم:

- سلبي في نظرته لطبيعة المتعلم، إذ يفترض انه عاجز قاصر لا يستطيع التفكير، وإنما هو بحاجة لان يفكر له.
- سلطوي في تدريسه، ويفترض انه المصدر الوحيد للمعرفة، وانه بحكم خبراته وتأهيله، وبما لديه من معرفة، فانه الفرد المؤهل بما له من تفكير.
- جامد في نظرته للمعرفة وأدائه في التعلم والتعليم الصفي.
- تقليدي في فهم للتعلم والتعليم والهدف من هاتين العمليتين، ولا يؤمن بالتعلم بل بالتعليم، وان الهدف من عملية التعليم هو حشو أذهان الطلبة بالمعارف والمعلومات، وكلما ازدادت حجم المعرفة التي يقدمها المعلم، كلما شعر بالانجاز، وكلما اظهر الطالب حجما اكبر من المعلومات المحفوظة، كلما كان يستحق التقدير.
- تقليدي في نظرته لدور المدرسة (ينصاع الطالب إلى أمر الكبار دون مناقشة).
- تقليدي في نظرته للمعرفة، إذ انه ينظر إليها على أنها الأداة الوحيدة التي تسهم في تعلم الطلبة وتفكيرهم، وان العملية الرئيسية التي تمثل هذه المعرفة

هو حفظها عن ظهر قلب، وان الامتحان هو الأداة التي تقيس مدى حفظ الطلبة لهذه المعلومات ومدى تحقيقهم للهدف من التعلم.

- ايجابي طيلة زمن الحصة، إذ انه الذي يتحدث دائما والطلبة يستمعون دائما، وان مهمة المعلم دائما حفظ النظام والانضباط والتأكد من حفظ الطلبة لما قام المعلم بشرحه.
- تقليدي في نظرته للمنهاج والكتاب المدرسي المقرر.
- تقليدي في الأساليب التعليمية التي يستخدمها في تنفيذ المنهاج.

ثانيا- البيئة التعليمية الصفية والمدرسية:

ينبغي على المدرسة من اجل توفير البيئة التعليمية والمدرسية الملائمة توفير الآتي:

- الإيمان بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.
- تركيز المنهاج المدرسي على عملية التفكير.
- ممارسة الطلبة عمليات التفكير بحرية في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية.
- تشجيع الطلبة على التفاعل والمشاركة الفعالة، وجعل دور الطالب إيجابياً.
- توفير وتنويع مصادر التعلم داخل الحجرة الصفية كي تثير تفكيرهم.
- اهتمام المعلم بالطالب كمحور للعملية التعليمية التعليمة والأنشطة المختلفة.
- طرح المعلم أسئلة تثير تفكير الطلبة وتركز على مهارات التفكير العليا مثل: كيف؟ ولماذا؟ وما رأيك؟ كيف تنظر إلى؟ ....
- ينبغي على المعلم بالرد على مداخلات الطلبة وإضافتها بحيث تكون مجالا لإثارة التفكير.
- المناخ المدرسي العام.
- العلاقات المدرسية.
- المجالس المدرسية.

- المناخ الصفي.
- أساليب التقييم.
- مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب.

ثالثا- أساليب التقويم:

التقويم من الأركان المهمة في نجاح عملية تعليم التفكير؛ لأنه يتعلق بقياس ما تعلمه الطلبة، من هنا ينبغي على المعلم أن ينوع في استراتيجيات التقويم وأدواته المختلفة كالملاحظة واستخدام السجلات التراكمية وغيرها.

رابعا- ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير.

- ملائمة النشاط لمستوى قدرات الطلاب واستعداداتهم وخبراتهم.
- علاقة النشاط بالمنهج.
- وضوح أهداف النشاط.

خامسا- إستراتيجية تعليم مهارات التفكير:

- عرض المهارة.
- شرح المهارة.
- توضيح المهارة بمثال.
- مراجعة خطوات التطبيق.
- تطبيق المهارة من قبل الطلاب.
- المراجعة والتأمل.

المبحث الثامن

معايير عالمية للتفكير

إن هناك معايير عالمية للتفكير، إذا تم تطبيقها على التفكير، تمكن الفرد من اختبار نوعية التفكير حول المشكلات والقضايا المختلفة.

على المعلم أن يكون ملما بهذه المعايير، ويساعد الطلبة على تعلمها ، من خلال طرح أسئلة سابرة ومتعمقة ، تجعل منهم مسئولين مع معلمهم عن تفعيل تفكيرهم، من هذه المعايير الآتي:

١. **معيار الوضوح:** يركز هذا المعيار على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل يمكن تفصيل النقطة أو الفقرة المطروحة للنقاش بشكل اكبر أو بطريقة أفضل؟
- وهل يمكن التعبير عنها بطريقة أخرى؟
- وهل يمكن عمل رسم توضيحي عنها؟
- هل يمكن طرح مثال أو أكثر عنها؟

٢. **معيار الصحة أو الدقة:** حتى يزداد التفكير فاعلية ، لابد وان تكون العبارة المطروحة صحيحة ودقيقة.

٣. **الدقة المتناهية:** يجيب هذا المعيار على السؤال الآتي:

- هل يمكن إعطاء تفاصيل أخرى للجملة أو العبارة أو الحادثة؟
- هل يمكن التركيز أكثر على إعطاء مزيد من التوضيح عن طريق الأرقام الدقيقة للغاية؟

أن تحديد العبارة ودقتها بالإضافة إلى تدعيمها بالأرقام الدقيقة يعطي المجال الواسع للتفكير في التحديد والفهم.

٤. **معيار العلاقة:** حتى تزداد فاعلية التفكير عند الطلبة، ينبغي أن تكون العلاقة بين الجملة المطروحة في السؤال وثيقة الصلة بالمشكلة أو القضية المطروحة للنقاش.

٥. **معيار العمق:** يتضح هذا المعيار من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف تعمل الإجابة على توضيح التعقيدات الموجودة في السؤال؟
- وكيف يتم اخذ المشكلة في الحسبان عند طرح السؤال؟
- وهل يتم التعامل مع أكثر العوامل أو المتغيرات أهمية؟

فالعبارة المطروحة بالإضافة إلى توفر المعايير السابقة فيها لابد وان تكون متصفة بالعمق الذي يعمق فهم الطلبة للمشكلة المطروحة للنقاش.

٦. **معيار الاتساع (سماحة التفكير):** إن احترام وجهات نظر الآخرين وأرائهم مهما اختلفت عن أرائنا عملية مهمة في نجاح التفكير.

٧. **معيار المنطقية:** لابد من طرح مجموعة من الأفكار ضمن تسلسل منطقي، فتجمع الأفكار ذات العلاقة وذات المعنى والمدعومة بالأدلة والبراهين ليكون التفكير منطقياً (Elder and Paul: 2002).

المبحث التاسع

منحى تعليم التفكير

يعد دي بونو (De Bono) من أوائل المتحمسين لفكرة تعليم التفكير، ضمن دروس مخصصة معدة إعدادا جيدا؛ وذلك لأنه يمكن تعليم التفكير مثل أية مادة دراسية أخرى.

تكمن أهمية تعليم التفكير ضمن دروس مخصصة، كونها تحسن تفكير الطلبة وتصبح العملية مخططة ومنظمة ومحققة لأهداف مقصودة بدلا من العشوائية الموقفية التي يتم فيها تعليم التفكير عبر مواد دراسية.

لقد ساد منحى آخر لتعليم التفكير، حيث يتم تعليم التفكير ضمن أي مادة دراسية، حيث تعد أي مادة دراسية مناسبة لتعليم التفكير، وهذا هو المنحى السائد في تعليم التفكير، حيث يسهم بشكل طبيعي وتلقائي على ممارساته العمليات المختلفة في سياقات منظمة محددة.

ومما يؤكد على أهمية المنحى الثاني في تعليم التفكير (تعلم التفكير ضمن أي مادة دراسية) الدراسة التي أجراها فولي (Foley: 1971) بان العملية التربوية أكثر أهمية من المحتوى التعليمي، حيث عنيت هذه الدراسة ببيان العلاقة بين سلوك المعلم وتعلم الطلبة، وأظهرت أن جزءا كبيرا من تعلم الطلبة وانجازهم يرد إلى خصائص معينة في عملية التدريس، وقد تحددت هذه الخصائص بالعوامل التي تتعلق بـ:

- التفاعل الذي يقوم بين المعلم والطالب، وإدارة الصف.
- وضوح الهدف في أذهان الطلبة، وتنظيم التعليم الصفي.
- استراتيجيات توجيه الأسئلة وطرق المعلم وأسلوبه في تلقي التساؤلات والإجابة عنها.

- نظام التعزيز، وأسلوب التوجيه، وافتراض أن محصلة التعلم تعتمد على أسلوب التعليم الذي يقدمه المعلم في الصف.

زيادة فاعلية تعليم الطلبة التفكير

ويمكن زيادة فاعلية تعليم الطلبة التفكير من خلال:

- تحويل مصدر الضبط عند الطلبة، وتحديد ماذا، وكيف، ومتى يتعلم الطلبة بأنفسهم؟ فان أداءاتهم تصبح داخلية وذات مصدر تعزيز ذاتية ويوجهون أنفسهم وتعلمهم.
- تدريب المعلم على إتقان مهارة التفكير لدى الطلبة.
- الانتقال إلى نظام تعليمي متعدد يتطلب تعدد الأهداف وتنوع العمليات الذهنية وتعزيز تفرد وتميز الطلبة.

المبحث العاشر

آلية دروس التفكير

أ. التعليم ضمن مجموعات:

١. العمل مع الصف ككل إذا كانت أغلب النشاطات الصفية تنفذ ضمن الصف ككل.

٢. من الأفضل استخدام اتجاه الصف الكامل في تدريس التفكير؛ ذلك لأنه أكثر قدرة على الضبط، وما لهذا الاتجاه من منافع ومحددات مميزة.

٣. يتطلب التدريس على مستوى الصف درجة أقل من إعادة تنظيم الغرفة الصفية، بالإضافة إلى كونها مريحة للمعلمين.

٤. أما عن عيوب وسلبياتها تكمن في نقص التفاعلات الفردية ما بين المعلم والطالب ذلك أنها فاعلة في مد وتطوير تفكير الطلبة وإن التدريس على مستوى الصف ككل سوف لن يتمكن من ذلك بفاعلية.

٥. ليكون تبني اتجاه تعليم التفكير فاعلا ينبغي تسهيل الإجراءات الآتية عند عملية التنفيذ، وهي:

- تقديم عملية التفكير إلى الطلبة والتي سيقام على أساسها النشاط.
- عند امتلاك الطلبة فهما واضحا عما تحويه العملية يتم اختيار النشاط اللازم.
- عند اختيار النشاط ينبغي الأخذ بعين الاعتبار المحطات الآتية:

أ. هل يعطي النشاط للطلبة فرصة التدريب على عملية التفكير هذه بطريقة واضحة؟

ب. هل سيكون النشاط مناسبا لخبرات الطلبة؟

ت. هل سيكون المعلم أكثر راحة عند استخدامه للنشاط التفكيري في هذا المجال المعين من المنهاج؟

ث. هل يرتبط النشاط بما يدرس في الصف؟

ج. كيف يسهم النشاط التفكيري في تطوير مهارات ومفاهيم خاصة في مجال التدريب؟

- أخذ قرارات بخصوص كيفية إعطاء الاستجابات، هل تراد لفظية شفوية أم كتابية؟
- تقديم النشاط للصف، والتأكد في حالة استخدام مواد أو بيانات ومعلومات تمكن الطلبة جميعا من فرصة ملاحظة المواد ومعالجتها وأن يروها بوضوح.
- منح الطلبة وقتا محددا لدراسة متطلبات النشاط والتفكير فيه.
- ينبغي إذا كانت النشاطات تتطلب استجابات كتابية القيام بالآتي:

أ. الطلب من الطلبة إنهاء المهمة والتذكير بما تتطلبه العملية من خطوات.

ب. إعطاء الطلبة الوقت المناسب للتفكير.

ت. الطلب من الطلبة عند إنهاء المهمة مناقشة المعلم بالأفكار المتضمنة.

ث. ينبغي على المعلم أن يستجيب لكل عبارة تصدر عن الطالب والخاصة بأنواع التدريس من أجل التفكير، والانتباه إليها والتفكير بها بدقة.

ج. الطلب من المتعلمين إعطاء المعلم ردود أفعالهم عن النشاط.

ح. استخدام البيانات من خلال التعليقات التقويمية التي يصدرها الطلبة وذلك من اجل تقوية مهارات التدريس من اجل التفكير.

- ينبغي إذا كانت النشاطات تتطلب استجابات شفوية القيام بالآتي:

أ. تسجيل أفكار الطلبة على السبورة أو على أي وسيلة متوفرة.

ب. الطلب من المتعلمين الاستجابة للنشاط. استجابة المعلم لكل عبارة تصدر عن الطلبة، وذلك عن طريق الانتباه إليها والتأمل في الفكرة التي ينقلها الطالب.

ت. تجنب الاستجابات التي تغلق التفكير أو تضع حدودا عليه. ينبغي أن يكون المعلم حساسا حول مدى متعة وإثارة النشاط للطالب.

ث. إنهاء النشاط في حالة أن يشعر الطلبة بالإرهاق.

ج. الطلب من المتعلمين تزويد المعلم بالتغذية الراجعة الخاصة بالنشاط، واستخدام تعليقات الطلبة التقويمية كبيانات؛ وذلك من اجل مساعدة المعلم في زيادة مهاراته في التدريس من اجل التفكير (Roths, Wassermann, Jonas and Rothstein: 1986, 34).

ب. العمل في مجموعات صغيرة:

١. يتميز هذا الاتجاه (العمل ضمن مجموعات صغيرة) في سماحه بتفاعل اكبر بين الطلبة، من اتجاه العمل ضمن الصف ككل.

٢. يساعد هذا الاتجاه في البحث الاستثاري.

٣. التفكير الجمعي في مجموعات صغيرة يمكن أن يكون طريقة استحثاثية في عصف الأفكار أو العصف الذهني للأفكار.

٤. قد لا يكون التفكير الجمعي في مجموعات غير مجدي أو مثمر في حال المجموعات الواسعة.

٥. ومن إيجابيات هذه الآلية قد تشجع الطلبة الذين يملكون صعوبات في الحديث ضمن مجموعات كبيرة قد يتطوعون في طرح أفكارهم في المواقف التعليمية التي تشتمل على مجموعات صغيرة.

٦. قد يتطلب العمل مع مجموعات صغيرة إعادة تنظيم الغرفة الصفية خاصة بالنسبة للمتعلمين الذين اعتادوا على التدريس ضمن المجموعات الكبيرة.

7. قد تنشا المشكلات عند تشكيل المجموعات مثل: ماذا يجعل الأطفال يعملون بشكل فاعل مع بعضهم البعض؟
8. عند تحديد كيفية جعل الطلبة يتبعون إجراءات العمل الجمعي بطريقة فاعلة وعند مساعدة المجموعات على البقاء في النشاط أو المهمة.
9. ليس هناك قواعد سريعة من اجل تخصيص أو تعيين أفراد المجموعات كما انه ليس هنالك منافع واضحة في العمل الجمعي ذات علاقة بالقدرة الأكاديمية.
10. ينبغي للمعلم عند اختياره أسلوب التدريس ضمن مجموعات صغيرة فلا بد من إتباع الإجراءات الآتية:

- تقديم عملية التفكير إلى الطلبة والتي سيقام على أساسها النشاط.
- عند امتلاك الطلبة فهما واضحا عما تحويه العملية يتم اختيار النشاط اللازم.
- عند اختيار النشاط ينبغي الأخذ بعين الاعتبار المحطات الآتية:

أ- هل يعطي النشاط للطلبة فرصة التدريب على عملية التفكير هذه بطريقة واضحة؟

ب- هل سيكون النشاط مناسبا لخبرات الطلبة؟

ت- هل سيكون المعلم أكثر راحة عند استخدامه للنشاط التفكيري في هذا المجال المعين من المنهاج؟

ث- هل يرتبط النشاط بما يدرس في الصف؟

ج- كيف يسهم النشاط التفكيري في تطوير مهارات ومفاهيم خاصة في مجال التدريب؟

- إعداد نسخ عن النشاط التفكيري من اجل توزيعه على كل مجموعة.
- تقسيم الصف إلى مجموعات تعلم تعاونية تتألف من (٤ - ٥) أعضاء.

- توزع نسخ النشاط على كل مجموعة.
- الطلب من المتعلمين أن يتحدثوا مع بعضهم البعض بشان الأفكار والعمل مع بعضهم البعض من اجل إنهاء النشاط.
- الطلب من كل مجموعة أن تختار مقررا من اجل أن يكون مسؤولا عن تسجيل أفكار المجموعات.
- عندما تنتهي المجموعات من عملها، يطلب المعلم من كل مقرر أن يقدم استجابات المجموعة أمام باقي زملائه في الصف.
- دعوة الصف إلى المناقشة بشان الاختلافات والتباينات في استجابات كل مجموعة وتجنب إطلاق الأحكام بشان قيمة الاستجابات التي تصدر عنهم.

ج. العمل ضمن مجموعة فردية:

يمكن أن يمكن هذا الاتجاه (العمل ضمن مجموعات فردية) المعلم على قدرة اكبر على الضبط والإدارة؛ وذلك لأنه يسمح للمعلم بالعمل بشكل أكثر فاعلية وبطريقة أكثر فائدة من الناحية الإنتاجية عند العمل مع مجموعة تتألف من عدد قليل من الطلبة، وإن ذلك يعزز تأثير تفاعلات التدريس من اجل التفكير.

بما أن النتاج الأساسي يأتي نتيجة التفاعلات التسهيلية التي تجري بين المعلم والطالب الواحد، فإنه لمن الواضح بان الجو (البيئة) الأكثر نفعا هي الشكل التدريسي ضمن مجموعة صغيرة محددة الأعضاء.

ومن نقاط الضعف في هذا الاتجاه أن باقي أعضاء الصف يجب أن يكونوا منشغلين بالعمل المثمر وذلك من اجل أن يعمل المعلم مع نسبة قليلة أو اقل نسبة من المقاطعات مع المجموعة المفكرة، وما يتطلبه ذلك من مهارة.

ينبغي على المعلم الأخذ بعين الاعتبار الخطوات الآتية عند العمل بالمجموعة الواحدة:

التقرير مسبقا من هم الطلبة الذين سوف يعمل المعلم معهم.

يجب أن لا تحتوى المجموعة الجيدة أكثر من ستة طلبة، لان زيادة عدد الطلبة في المجموعة يقلل أمكانية احتمالية التفاعلات الفردية.

التقرير مسبقا ما الذي سيقوم به باقي طلبة الصف (قد يعمل هؤلاء كل على حدة، أو قد يعملون ضمن مجموعات صغيرة في النشاط التفكيري، وقد يقرؤون أو يكتبون أو يعملون على أداء نوع آخر من الواجبات).

اختيار النشاط التفكيري المناسب مع المجموعة، مع التأكد أن الطلبة يمتلكون فهما جيدا عما تحتويه العملية.

تقديم النشاط إلى المجموعة.

إعطاء المجموعة وقتا كافيا لتفحص النشاط والتحدث مع بعضهم البعض بشان الاستجابات الخاصة بالمهمة.

دعوة الطلبة لمناقشة أفكارهم مع المعلم، ماذا وجدوا؟ وعندما يستجيبوا للمعلم ينبغي أن يستمع باهتمام لكل فكرة وتأمل أو التفكير في المعنى الذي تتضمنه فكرة المتعلم المقدمة من قبله، مع استمرار المعلم في هذه التفاعلات التأملية التفكيرية لمدة خمس دقائق أو حسبما يرى المعلم.

ينبغي على المعلم تجنب التعليق على أفكار الطلبة، وحينما تنتهي الجلسة يشكر الطلبة على مشاركتهم التفكيرية.

عمل جدول بشان تدوير المجموعات بحيث تضمن أن كافة الطلبة وبالتساوي قد توافرت لهم فرصة العمل مع المعلم ضمن مجموعة صغيرة في جلسة تفكيرية (Roths et.al: 1986, 38).

د. العمل مع الطلبة بشكل فردي:

في هذا الاتجاه ينظم المعلم تدريسه في برامج فردية، حيث يقوم الطلبة باختيار المادة ويفكرون بالمنهاج الخاص بالمرحلة وإضافة التعديل المناسب من اجل استيعاب كافة قدرات الطلبة المختلفة.

تنفذ من خلال الإجراءات الآتية:

- اختيار أنشطة ملائمة للطلبة.
- كتابة التعليمات الخاصة بكل نشاط على بطاقات من (١٠- ١٤).

- استخدام الصور والشروحات المأخوذة من مجلات وكتب قديمة وذلك من اجل جعل البطاقات أكثر جاذبية ومن اجل أن تبدو النشاطات أكثر وضوحا.
- عمل من هذه المجموعة من البطاقات ملفا مرجعيا لنشاطات التفكير، لذلك ينبغي تصنيف النشاطات تحت عناوين الموضوعات الرئيسية.
- وضع البطاقات في مكان يسهل على الطلبة الوصول إلي النشاطات.
- الطلب من المتعلمين اختيار نشاط تفكيري واحد على الأقل من خلال البطاقات لليوم الواحد من اجل أن ينهوه بشكل فردي، ويمكن للمعلم تخصيص مجال الموضوع الذي منه سيتم الاختيار.
- تحويل النشاطات التفكيرية التي يتم الانتهاء منها إلى المعلم الذي سوف يقوم بقراءة والاستجابة إليه بطرق تسهل تفكير أو تأمل الطلبة.

المبحث الحادي عشر
مداخل (منطلقات) في تعليم التفكير

المنطق الصوري (Formal Logic): يعد هذا المدخل الأفضل في محاولة تعليم التفكير، كون المنطق موضوعا محددا وملموسا ويشتمل على مبادئ ومسلمات (موضوعات أو مصادرات).

النتائج الثانوية لتعليم موضوعات أخرى (By-product of the teaching of other subjects): استخدام موضوعات ذات محتوى، والتفكير في نطاق المحتوى، من خلال التأمل الدائم في هذا المحتوى.

تعليم موضوع خاص (Special subject teaching): الانطلاق من مادة معينة وموضوع معين في تعليم التفكير.

الحوار والنقاش (Debate and discussion): الحوار قضية والدفاع عنها.

الألعاب والألغاز والمحاكاة (Games puzzles and simulations): الألعاب تنمي مهارة التفكير ففيها يمارس الفرد مجال من المهارات.

الفلسفة (Philosophy): تدريس الفلسفة يعلمنا أن نستخلص بعض المبادئ الأساسية للتفكير.

علم النفس (Psychology).

القوانين الاستخدام المهارة والأدوات (Rules use skill and tools): أن تعلم قوانين التفكير لا ينمي مهارة عملية في التفكير، واستخدام التفكير في

مواقف معينة ينمي مهارة التفكير في تلك المواقف، إلا أنها لا تكون مهارة تنقل أثرها في التفكير، وعلى المهارة أن تكون متمركزة حول الشخص وليس حول الموقف. تعليم الفرد التصرف في مواقف محددة (التمركز حول الموقف) تسمى أدوات (بونو: ٢٠٠١).

المبحث الثاني عشر
أخطاء في التفكير

أهداف استعراض الأخطاء المنطقية في التفكير:

- تحرير تفكير الطفل من التفكير الخاطئ.
- زيادة حكم المنطق في التفكير.
- تحديد الأخطاء التي يمكن أن يقع بها الفرد في أي قضية للتدريب على التفكير، من اجل أن تكون عملية تدقيق الأخطاء وتصويبها عملية مخططة وواعية وليست عشوائية.
- تحديد هدف الطلاقة في تفكير الفرد.
- تحقيق مبدأ الاتساق المنطقي في تفكير الفرد.
- تدريب الفرد على استخدام الألفاظ الواضحة.
- تبني فكرة مواد مرجعية وراء كل فكرة يتقدم بها الطفل.

ومن ابرز هذه الأخطاء في التفكير:

التحيز أو النظرية الجزئية (Partialism):

عدم النظرة الكلية للقضية أو الموقف. ويترتب على هذا الخطأ خطا في:

استيعاب خصائص الموقف ومكوناته.

الفهم المتضمن استدخال مدخلات وتنظيمها بطريقة غير متسقة مع المنطق.

ويتحدد أسباب هذا التفكير بعوامل مثل:

- نقص المعرفة.
- غموض المعرفة وعدم اكتمالها.
- نقص الخبرة.
- جزئية ما يصل إليه المفكر في قضية ما.
- تدني النظرة أو قصورها بحيث يحول دون النظرة الكلية للقضية أو الموقف.

السلم الزمني (Time - Scale): اختصار الزمن بالتفكير. يتم فيه توجيه نظرة المفكر إلى جزئية أو فترة زمنية محددة ترتبط بالتفكير.

التمركز حول الذات التفكيري (Egocentricity): يتضح هذا التفكير بمحدودية النظر واقتصارها على مجال واحد مرتبط بمعرفة الفرد نفسه وخبراته، ويتحرر الفرد من هذه النظرة بزيادة المعرفة الاجتماعية لديه؛ لأنه فيها يتواصل مع الآخرين. الطفل يرى الموقف بدلالة تأثيره عليه شخصيا.

التكبر والغرور (Arrogant and Conceit): زيادة التمسك برأيه وتعصبه له، وهذا يغلق عليه التجول الذهني والبحث عن الأفكار البديلة الأخرى، أو الأفكار الموازية في القيمة والأهمية، ويغلق أمامه اعتبار البدائل التي تشكل نوافذ متعددة متنوعة للمعرفة أو القضية. يمكن للمعلم تخليص المتعلم من هذا الخطأ في التفكير من خلال:

تدريب الطلبة على الأخذ بعين الاعتبار الأفكار المتعددة للقضية الواحدة.

البحث عن بدائل في كل موقف.

التفكير مع والتفكير على القضية.

البحث في التفكير الشخصي للفرد نفسه.

التحدث للنفس عما يفكر فيه الفرد.

التدرب على رفض الفكرة التي اقتنع بها من اجل مساعدته على التفكير فيها بصورة موضوعية علمية.

النظرة الأولى والحكم الابتدائي (الأولي) (Initial Judgement): العجلة في الحكم وتقرير الفكرة من أول ظهورها وتأكيدها والتركيز عليها، وهي أسهل أنواع التفكير. ويمكن حماية الفرد من هذه الظاهرة الذهنية من خلال:

- إعطاء الفرد فرصة لإعطاء أحكام أولية أو ابتدائية.
- يدرب الفرد على مخاصمة هذه الفكرة.
- يدرب على قبولها مرة أخرى بمنطق أو أدلة وأسباب.
- يدرب على جمع معلومات يستكشف بها حقيقة الفكرة ويستبعدها.

- إتاحة الفرصة أمام الفرد لاستمرار الفكرة على شاشة الذهن لزيادة مساحة الإدراك فيها اكبر ما يمكن.
- يدرب على التمييز بين الأفكار المتعلقة بالحكم وغير المتعلقة.
- التدرب على التأني وقبول الأفكار المناهضة للفكرة.
- التدريب على التعزيز الذاتي في كل مرة ينجح فيه كف تفكيره المتعجل في قضية والتحدث عن مزايا ذلك.

التفكير المضاد (الحكم المناوئ) (**Adversary thinking**): يتمثل هذا الخطأ في التفكير في البحث عن الفكرة المتناقضة أو المعاكسة أو المخالفة للأفكار المطروحة، وقد يكون الهدف من ذلك إبطال رأي أو التقليل من فاعليتها. ترتبط هذه الظاهرة أو المشكلة بعدد من الظواهر الأسلوبية النمائية في تفكير الفرد: كالتعصب والتحيز والسلبية تجاه الآخرين، بالإضافة إلى تعظيم الذات، والتمركز حول الذات، والشعور بفقدان الثقة في الذات، وقلة الخبرة وضيق مساحة المعرفة وتدني العمليات الذهنية. ويمكن مساعدة الفرد على تجاوز هذه المشكلة من خلال الآتي:

تدريب الفرد على الاستماع بعمق لأفكار الآخرين وقبولها.

وتدريبه على التفكير الموضوعي.

مد مساحة اعتبار الأفكار المتناقضة والتعامل مع عدد كبير من البدائل في كل قضية.

تدريب الفرد على التسامح مع أفكار الآخرين، واعتبار الآخرين والتدرب على موقف (ضع نفسك مكانه).

اندماج الذات أو تضمينها (Ego - Involvement): (في هذه المشكلة يفتقر الفرد إلى أن يجرد نفسه من الموقف الذي يناقشه. وهذه المشكلة تكون عكس الموضوعية. يستخدم الفرد التفكير كي يحافظ على صواب موقفه ثم يعتقد به).

الحدية أو الطرفية: (الفرد يفكر ببعد واحد (ابيض، اسود) (خائن، أمين)، تبدأ هذه الظاهرة من الطفولة وتستمر حتى المراهقة (دي بونو: (DeBono Model: 1986)).

بعض المبادئ للوقاية من الوقوع في أخطاء التفكير:

- ينبغي أن يكون هناك تأييد للأحداث والوقائع (دليل للثبات والتأييد)، إقامة دليل.
- مناقشة الحجج والبراهين والدليل مع المتخصصين.
- تعداد الحلول.
- عدم التعصب لفكرة أو نظرية أو مبدأ.

معوقات تعليم التفكير:

١. النظرة التقليدية السائدة للمنهاج وطرق التدريس وعدم الإيمان بالتطور الحديث على المنهاج واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز على طرح الآراء والأفكار وحل المشكلات.

٢. دور المعلم الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، ودور الطالب السلبي الذي يتمثل في الاستماع ...

٣. اعتبار الكتاب المدرسي المصدر الأول والوحيد للتعلم، مما يحرم الطلبة من الاطلاع والتفاعل والتفكير في وجهات النظر المختلفة والكثيرة.

٤. الاعتماد بشكل كبير على السبورة وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وتثير نقاط وقضايا متعددة للنقاش وتعمل على تنمية التفكير.

٥. عدم مراعاة الفروق الفردية واقتصار مما يحصر التفاعل الصفي بين المعلم الذي يطرح الأسئلة، وعدد محدد من الطلبة المتفوقين الذين يجيبون على أسئلة المعلم وحرمان باقي الطلبة من طرح أفكارهم وأرائهم.

٦. تركيز الأسئلة التي يطرحها المعلمين في الغالب على مهارات التفكير الدنيا، وهذا يعطل عملية تنمية التفكير لدي الطلبة.

٧. عدم تقبل المعلم للأسئلة أو الأفكار التي تخرج عن موضوع الدرس، مما يحد من التفكير لدى الطلبة وحتى لدى المعلم.

٨. تفاعل المعلم مع الآراء أو الأفكار الجديدة أو الأسئلة الذكية التي يطرحها الطلبة بشكل سلبي مما يعطل عملية تنمية التفكير لدي الطلبة.

٩. تمسك عدد من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع أرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا.
١٠. تعزيز المعلم للطلبة المتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات مم يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ وقبول الأفكار دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.
١١. تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي للطلبة.
١٢. تركيز العديد من المعلمين على طرق التدريس التقليدية مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف مما يعيق عملية تنمية التفكير (واحات تربوية: ٢٠٠٢). التفكير والمجتمع.
١٣. العصبية، والعادات والتقاليد.
١٤. الاستبداد بالرأي، الاحتكام إلى الرأي العام (ليس شرطا أن يكون رأي الأغلبية دائما على صواب).

أنواع التفكير:

تحدد أنواع التفكير بالأنواع الآتية:

١. التفكير العلمي: ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم، الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله، أو في علاقته مع العالم المحيط به.
٢. التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج انه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.

يمثل التحسن الذي طرأ على طريقة التفكير الطبيعي من خلال المحاولة الجادة للسيطرة على تجاوزات التفكير الطبيعي أو الفطري، والصفة الأساسية للتفكير المنطقي انه يعتمد على التعليل لفهم واستيعاب الأشياء، و التعليل يعد خطوة على طريق القياس. ويلاحظ أن وجود علة أو سبب لفهم الأمور لا يعني عن أن السبب وجيه أو مقبول.

٣. التفكير الناقد: وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات، ومناقشتها، وتقويمها، والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي

ينتمي إليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة، مع مراعاة الموضوعية العملية وبعدها عن العوامل الذاتية، كالتأثير بالنواحي العاطفية، أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية.

٤. التفكير الإبداعي: وهو أن توجد شيئًا مألوفا من شيء غير مألوف وان تحول المألوف إلى شيء غير مألوف.

٥. التفكير التوفيقي: وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرين فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقًا وسيطًا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.

٦. التفكير الخرافي: والهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.

٧. التفكير التسلطي: ويهدف من عرضه إلى فهمه، بهدف تحصين الطلاب من استخدامه؛ لان هذا النوع من التفكير إذا شاع فانه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع.

٨. التفكير التفريقي (divergent thinking): يرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسنها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة، من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته، ويعني أن الفرد يمكن إلا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة، لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي (زياد، د.ت).

٩. التفكير التجميعي (convergent thinking): يحدث هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، ومتفق عليها، وينتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد، وهو والحالة هذه في تفكير تجميعي مجدد، ويقابل هذه العملية التفكير الناقد.

الفصل الثالث

العلاقة بين اللغة والفكر

يمكن الوقوف على جوانب هذه العلاقة من خلال بيان:

١. العلاقة بين اللغة والفكر.

٢. كيفية تعلم اللغة واكتسابها.

المبحث الأول

العلاقة بين اللغة والفكر

لا يوجد حتى الوقت الراهن بيان شامل ومتفق عليه للعلاقة بين اللغة والفكر، وكل ما هنالك أننا بصدد وجهات من النظر والتأملات التي تقوم على أساس دلائل البحوث، التي يصعب تجميعها؛ لتباين وجهات النظر في نتائجها.

وعلى الرغم من أن العلاقة بين اللغة والتفكير، كانت دائما موضع خلاف، إلا أن الباحثين يكاد يتفقون جميعا، على أن هناك ارتباطاً بين اللغة والتفكير.

تجدر الإشارة إلى أننا لو حاولنا أن نصوغ في كلمات موجزة نتائج الدراسات السابقة لهذه المشكلة، فسنجد أن الحل الذي اقترحه باحثون متعددون لها، تأرجح دائم منذ أقدم العصور حتى الوقت الحاضر، بين قطبين متباعدين التطابق والامتزاج التام من ناحية أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى.

يمكن لنا إبراز طبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير من خلال بيان آراء العلماء ونظرياتهم حول تلك العلاقة.

يمكن توضيح هذه العلاقة من خلال النظريات الآتية:

١ـ نظرية وورف (Whorf) (النظرية النسبية اللغوية والحتمية اللغوية):

وورف هو أشهر علماء الاجتماع الأمريكيين، تقوم هذه النظرية على فكرة مفادها أن اللغة تحدد التفكير.

ترى هذه النظرية أن اللغة هي التي تجعل مجتمعا ما يتصرف ويفكر بالطريقة، التي يتصرف ويفكر بها.

فهي ترى أن المجتمع لا يرى العالم إلا من خلال لغته، فاللغة تساعد التفكير، وتساعد على نموه، وينطوي هذا الموقف على جانبين، هما:

- التسليم بالنسبية اللغوية، أي أن المتكلمين باللغات المختلفة لديهم ادراكات وتصورات مختلفة عن العالم.
- الحتمية اللغوية: وتدعي أن بناء اللغة يضع قيودا أو شروطا على تمثيلات اللغة.

يعتقد وورف أن شكل اللغة المعين، يؤثر في إدراك الفرد للعالم، ويفسر ذلك بان اللغات تختلف بشكل كبير، ولهذا فإن العالم يتم إدراكه بشكل مختلف من خلال المتحدثين للغات مختلفة (مرضي: ١٩٩٤).

قدم وورف العديد من الأمثلة التي تؤيد وجهة نظره هذه (أن اللغة تحدد طريقة تفكيرنا، أو اللغة التي يتحدثها المرء تقوده إلى إدراك العالم بطرق مختلفة تماما عن الآخرين).

ومن هذه الأمثلة المشهورة التي تقدم للدلالة على هذه الأفكار، الهنود الهوبي الذين يستخدمون كلمة واحدة للإشارة إلى الحشرات وأخرى للإشارة إلى الطائر، وكذلك هناك اختلاف بين اللغات في الطريقة التي تسمى بها الألوان.

ترى هذه النظرية أن الألفاظ الموجودة عند الفرد، تؤثر على تفكيره وقدرته على إدراك العالم الذي يعيش فيه، فهنود الهوبي (من وجهة نظر وورف)، بسبب قصور تطور لغتهم، أدى إلى قصور في تفكيرهم، وإدراكهم للعالم بطريقة مختلفة عن الآخرين، لعدم وجود لغة متطورة وألفاظ كافية لذلك.

لقد رد عدد من العلماء على هذه الفكرة بقولهم إن الإنسان الناطق يمكن أن يتعلم ألفاظا جديدة ومسميات جديدة للأشياء المختلفة. وعلى الرغم من هذا النقد فإن العديد من هؤلاء العلماء يقرون بان ما هو مخزن في ذاكرة الفرد ، ربما يشوه ذاكرة الفرد اللاحقة.

يرى وورف أن الفرد يرى العالم كنتيجة للطريقة التي يتم بها التعبير عن علاقات المعنى من خلال قواعد النحو في اللغة ، ومن الأمثلة التي يسوقها هنا أن الأفراد في اللغة الإنجليزية يميلون بصورة طبيعية إلى التفكير في الأسماء على أنها أشياء وفي الأفعال على أنها أنشطة، لكن هنود الهوبي يعبرون عن أشياء مثل البرق، واللهب، ودفعات الدخان على أنها أفعال.

ومن الانتقادات التي قدمت حول هذه الفكرة ، هو على الرغم من اختلاف لغة هنود الهوبي هل هذا يعني أنهم يفكرون بطريقة مختلفة وأنهم لا يدركون موضوع الأشياء والأفعال والفترات الزمنية مثل (خمسة أيام) (هنود الهوبي يعبرون عن الفترة الزمنية للمدة التي استغرقها عمل ما بقولهم استغرق حتى اليوم السادس، فتفكيرهم من وجهة نظر وورف قاصر على إدراك الزمن المستغرق بالفعل في عمل ما وهو خمسة أيام)، وقد يكون هذا الفهم عن لغة الهوبي ناتج عن الترجمة الحرفية إلى اللغة الإنجليزية.

الأنشطة اللغوية وحتى ضمن أبناء المجموعة الواحدة ربما يكون لها اثر بالغ على طريقة تفكير إفرادها (جرين: ١٩٩٢).

تجدر الإشارة إلى أن أحدى الدراسات، تناولت بالبحث لغة قبيلة هندية ، وتتميز لغة هذه القبيلة في خلو مفرداتها الغوية من أفعال الزمان الماضي أو المستقبل، حيث تقتصر على ألفاظ تشير إلى الحاضر فقط.

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على أن هذا القصور في اللغة ، أثر بشكل كبير على تفكير أفرادها وحياتهم الاجتماعية.

والتساؤل الذي يمكن أن يثار هنا : هل الإنسان الذي حرم من الكلام والغة والسمع، يملك تصورا للعالم الذي يعيش فيه، أم أنه غير ذلك؟ وهل تصوره لهذا العالم مختلف عن تصور أقرانه الذين يعيش معهم؟

لا شك أن التفكير في هذه الأسئلة، ومحاولة إيجاد إجابة شافية لها ترجعنا إلى الحقيقة، بأن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة جدلية متناقضة ليس من السهل على الإنسان، الوصول إلى رأي واضح ومحدد حولها بيسر وسهوله.

النظرية الثانية التي أرغب في عرضها على القارئ الكريم، نظرية ونظرة رائد المدرسة المعرفية:

٢- نظرية بياجيه (التفكير يحدد التطور اللغوي):

ينطلق هذا العالم السويسري من أفكار وتصورات مخالفة لتصورات المدرسة السلوكية.

ترى المدرسة السلوكية أن اللغة تساوي الفكر، بينما يرى بياجيه أن اللغة لا تساوي الفكر، وان التقدم المعرفي يحدث قبل نمو اللغة.

فالنمو المعرفي يأتي أولا، وهو ما يجعل النمو اللغوي في المقابل شيئا ممكنا.

تجدر الإشارة إلى أن بياجيه وصل إلى أبعد من ذلك، فهو يرى أن اللغة ليست شرطا ضروريا للنمو المعرفي.

إن ظهور التمثل الداخلي والذي تعد اللغة أحد أشكاله، يزيد من قوة التفكير في المدى والسرعة، فالأطفال يمكن أن يكون لديهم أفكارا عن الأشياء والموضوعات، قبل أن يستطيعوا تسميتها، ومن ثم فان امتلاك الطفل اللغة لا يمنعه من التفكير.

يظهر بوضوح من وجهة نظر بياجيه أن اللغة:

- ليست السبب في التقدم العقلي الذكائي، ولكنها مجرد أداة تستخدم في التفكير الإجرائي.
- هي انعكاس للمعرفة بدلا من أن تكون مستقلة عن المعرفة أو تكون صورة خادمة لها.

تؤكد مدرسة بياجيه أن الارتقاء المعرفي يحدث أولا، ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، وان التفكير ينعكس على لغة الطفل، وينمو تفكير الطفل خلال تفاعل

الطفل مع الأشياء والناس في بيئته، وتأثر ارتقاء اللغة حسب مدى تداخلها في هذه الأشكال من التفاعل، لكنها لا تنمو عبر النمو المعرفي (جمعة: ١٩٩٧).

ومن الأفكار التي تؤكد على أن التفكير ينعكس على اللغة، حديث بياجيه عن الخصائص النمائية في التطور المعرفي للطفل في مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Period)، وبالتحديد ما يعرف بالتمركز حول الذات (Egocentrism)، وظهور بدايات بسيطة للمفاهيم، فالأطفال يجدون صعوبة في نقل أفكارهم ومشاعرهم إلى الآخرين ولا تكون هذه الصعوبة ناتجة عن ضعف في اللغة بل تكون بسبب عدم قدرة الطفل على مشاركة شخص آخر وجهة نظره، أو الأخذ برأيه في قضية من القضايا، وتتحكم هذه الظاهرة جيدا بتفكير الطفل لدرجه أنهم يستخدمون أسماء خاصة بهم لأكثر الأشياء المألوفة.

كما نلاحظ أن طريقة التفكير التي تسيطر على الطفل في مرحلة نمائية ما، تنعكس على لغته، فالتفكير يحدد اللغة.

إن وجهة نظر بياجيه حول العلاقة بين الفكر واللغة، وان الفكر يحدد تطور اللغة، والتأكيد على أن لغة الطفل وتفكيره يختلفان عن لغة الكبار وتفكيرهم، يفسر وجود لغة خاصة بالطفل، لغة إبداعية، مختلفة تماما عن لغة الكبار من حيث اللفظ والقواعد اللغوية، وهذا يجعل الأطفال ينظرون إلى الأشياء من زاوية مختلفة تماما عن نظرة الكبار.

فعلى سبيل المثال نجد أن الطفل وبسبب طبيعة بناه المعرفية، يسمي جميع الحيوانات التي يشاهدها بلفظ واحد (يطلق مثلا كلمة عو على جميع الحيوانات، فهو يسمي الجمل عو والبقرة والحصان والحمار والكلب كذلك)، ولكن من خلال تفاعل الطفل مع البيئة ونمو بناه المعرفية يصبح مدرك أن لكل حيوان اسم مختلف عن الآخر ومن ثم أن الحيوانات يمكن أن تصنف إلى مجموعات بحسب صفات مشتركة بينها...

يرى بياجيه أن التطور العقلي يتحسن بالتفاعل الاجتماعي، وكثير من المعارف والمعلومات نحصل عليها عادة من النقاش الذي يدور بين الآخرين.

نمو معرفي (بنى معرفية)

تتطور من خلال

تفاعل اجتماعي

اكتساب معارف ومعلومات

نمو اللغة

ومما سبق يتضح أن اللغة والفكر أمران مرتبطان جدا، ولكنهما نطاقان مختلفان.

إن تفكير الطفل يعتمد على نظام من المنطق الداخلي الذي يتطور كلما نظم الطفل خبراته اليومية وتكيف معها.

إن بياجيه ينظر إلى التطور المعرفي على أنه مسألة نضج، يحدث عن طريق عملية داخلية للأشكال المنطقية، حيث يتم إدخال المنطق الذي سيبدأ على شكل حركي في البداية ثم يستخدم بشكل رموز بعد ذلك، وعندها لا يعود العمل المادي ضروريا للتفكير.

تجدر الإشارة إلى أن برونر وهو من رواد المدرسة المعرفية أيضا، يخالف بياجيه في نظرته للغة والفكر.

فبرونر يعتقد أن الفكر ما هو إلا لغة داخلية، وأن قواعد اللغة النحوية وليست قواعد المنطق هي التي يمكن أن تستخدم في تفسير إتقان الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة.

ينظر برونر إلى التطور المعرفي في ضوء تذويت المظاهر التكنولوجية التي يحصل عليها الفرد من ثقافته، وان أكثر هذه المظاهر فعالية هي اللغة.

النظرية الثالثة التي توضح العلاقة بين اللغة والتفكير، هي النظرية السلوكية وبالتحديد وجهة نظر مؤسسها جون واطسون (التفكير هو اللغة):

٣- النظرية السلوكية جون واطسون (التفكير هو اللغة):

تعد هذه النظرية من أوائل وجهات النظر التي تناولت علاقة اللغة بالتفكير، حيث ترى أن التفكير هو اللغة.

ترى هذه المدرسة أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو أنه عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني.

إن هذه الآراء قادت المدرسة الأمريكية في مراحلها المبكرة إلى رفض التسليم بوجود أي متغيرات وسطية بين المنبهات (المثيرات) والاستجابات، ولكن التجارب أثبتت أن هذه الحقيقة غير مقنعة؛ لأن التسليم بمثل هذا الرأي يدعو إلى التخلي عن المشكلة من أساسها (أنسي: ٢٠٠٠).

أما وجهة النظر الرابعة، فهي تبين وجهة نظر العالم الروسي فيجوتسكي (تفاعل اللغة مع التفكير):

٤- نظرية فيجوتسكي (تفاعل اللغة مع التفكير):

ظهرت أفكار فيجوتسكي في كتابه (التفكير واللغة)، والذي أكد من خلاله على تفاعل اللغة مع التفكير.

يرى فيجوتسكي أن الأطفال حينما يكونوا صغارا، فإن الكلام لا يتضمن تفكيرا (يقصد بذلك المناغاة).

وأن التفكير لا يتضمن كلاما، وانه عند نقطة معينة من الدورة النضجية وعموما عند سن عامين فإن الكلام والتفكير يصبحان قوتان مندمجتان، وحينما يحدث ذلك يبدأن في تبادل التأثير كل منهما في الآخر.

يقرر فيجوتسكي أن الكلام يبدأ في خدمة الذكاء، وتبدأ الأفكار في أن تكون متكلمة، فأفكار الأطفال توجه بشكل أولي بواسطة قول الطفل فوق العادة وتدريجا تصبح اللغة متداخلة، مما يعني أن الطفل ينغمس في حوار داخلي، هذا الكلام الداخلي يساعد الطفل في حل المشكلات المعقدة.

تجدر الإشارة إلى أن فيجوتسكي يرى على العكس من بياجيه، أن اللغة تتفاعل بشكل ثابت مع التفكير.

إن التفكير في رأي فيجوتسكي، لا يتم التعبير عنه في كلمات، ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل، كما يرى واطسون، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام، يقع بين التفكير والكلام المنطوق.

يعتقد فيجوتسكي أن الكلام الخاص يلعب دورا نوعيا في التأثير في أفكار الأطفال، وفي حل المشكلات، فاللغة يمكن أن تخدم باعتبارها مرشد لسلوك الأطفال، وبالتالي لأفكارهم.

وتشير عدد من البحوث (Ower: 1993) أن فيجوتسكي كان أقرب للحقيقة من بياجيه حينما اقترح أن غالبية الكلام الخاص (الداخلي له وظيفة الإرشاد المعرفي الذاتي).

قدم عالم النفس فيجوتسكي أفضل التحاليل استثارة للتفاعل بين الفكر واللغة. يرى أن للغة وظيفتين مستقلتين:

- الاتصال الخارجي مع بني البشر.
- وما يعادل هذا في الأهمية من الاستخدام الداخلي لأفكار المرء.

إن معجزة الإدراك البشري هي أن كل من هذين النظامين (الخارجي والداخلي)، يستخدمان بنفس الشفرة اللغوية، ومن ثم يمكن ترجمة الواحدة منها إلى الأخرى بدرجة ما من النجاح.

فبالنظر إلى الحيوانات، ليس هناك شك في قدرتها على التفكير، بمعنى أنها قادرة على مسائل التمييز المعقدة، حتى أنها تنجح في تعلم المسائل اللغوية

بالتقاط المثير الغريب من بين ثلاث مثيرات مثلا، وهذه مسألة يفترض انها تنطوي على نوع من التجسيد الداخلي شديد التعقيد، وبالمثل ليس هناك شك أن للحيوانات نظما شاملة للاتصال مثل: الصيحات الصوتية، الإشارات المرئية، والروائح، وما إلى ذلك.

لكن ما لم يستطع حيوان واحد أن يقوم به حتى الآن هو أن يخرج من أحد التجارب النفسية مثلا ليقول للقرد الذي يليه في الدور، إن هناك عالماً مجنوناً سوف يعطيك موزه، إذا أسقطت انتقاء العنصر الغريب، بتعبير آخر: لا يستطيع القرد ترجمة أية عمليات يستخدمها للاستحضار الداخلي لمشكلة ما، في صورة يمكن أن يوصلها خارجيا.

إن حقيقة وجود نظامين في البشر، يمكن أن يظهر علاقة بين التفكير واللغة على النحو الآتي:

- اللغة هامة جدا ومحددة للتفكير.
- الفكر يسبق اللغة وهو هام لتطورها.
- لكل من اللغة والتفكير جذوره المستقلة.

لو سلما أننا قادرون، أن نضع أفكارنا في صورة كلام، وأن نصل إلى استدلالات عن أفكار الآخرين من خلال ما يقولونه، ما هو الشيء الكامن في اللغة البشرية الذي يجعل هذه الترجمة ممكنة.

يرى فيجوتسكي أن الفكر واللغة، يبدآن على أنهما لونان من الأنشطة المنفصلة والمستقلة.

في كل طفل حديث الولادة – كما هو الحال في الحيوانات – يستمر التفكير دون استخدام اللغة، مثال ذلك يتجسد في محاولات الطفل خلال الشهر الأول لحل مسائل مثل لمس الأشياء أو فتح الأبواب وما إلى ذلك، بنفس الدرجة يمكن أن نعتبر أن الأصوات غير المترابطة التي يصدرها الطفل، كلاما بدون تفكير، يسعى فيه لإشباع غايات اجتماعية مثل جذب الانتباه وإعجاب الكبار.

والسنة الحاسمة في اللغة، كما يرى فيجوتسكي تتم على نحو السنة الثانية من العمر عندما يحدث المنحى المستقل للفكر فيما قبل مرحلة الفكر،

والمنحى المستقل للغة فيما قبل العمليات العقلية، عندما يلتقي هذان المنحيان ويلتحمان، ليعلنا بدء نوع جديد من السلوك، عند هذه النقطة يصبح الفكر لفظا والكلام عقلانيا.

ويعتقد كذلك أن الطفل خلال السنوات القليلة التالية، إلى نحو السابعة من العمر تقوم اللغة بكل من الوظيفة الداخلية في متابعة وتوجيه الفكر الداخلي، وكذلك الوظيفة الخارجية الخاصة بتوصيل نتائج التفكير إلى الأفراد الآخرين.

لما كان الطفل غير قادر على الفصل بين الوظيفتين، الفرد يدرك الظاهرة التي يطلق عليها بياجيه (الكلام المتمركز حول الذات).

يتحدث الطفل بصوت مسموع عن خططه وأنشطته الداخلية، غير مميز هذه النوعية من التحدث مع ذاته، وبين الكلام الاجتماعي الذي يخاطب به الآخرين.

الطفل في عمر السابعة يتعلم أن يحدد الاستخدام الواضح للغة، في إطار المناسبات التي يريد فيها أن يمارس التخاطب الاجتماعي، وتصبح الوظيفة الفكرية للغة مختزلة في صورة الكلام الداخلي.

٥- نظرية سيرجيوسبيني (التفاعل بين اللغة والتفكير ولكن ليس بينهما تطابق):

على الرغم من أن التفكير واللغة يتفاعلان معا بشدة منذ الطفولة، فهذا لا يعني أنهما يتطابقان.

والذكاء بأعماله ومحتوياته لا يعبر عن ذاته أبدا بصورة كاملة من خلال الكلمة (أي اللغة)، حتى وإن كانت قدرة الفرد اللغوية ونضجه يصلان إلى مستويات عالية.

إن هناك أنشطة ذهنية تبعد عن اللغة، كما إن هناك حالات يثرثر فيها المرء فيتحدث بلا تفكير كالببغاء، إذن فهناك تفكير شخصي وتفكير غير شخصي، وكذلك أفكار فارغة أو خالية من المعنى.

إن الطفولة الأولى، تؤكد على أن التفكير والكلمة (اللغة)، لا يتقابلان فهناك في الواقع مرحلة يسبق فيها النضج الذهني النضج اللغوي وكذلك هناك

أيضا مرحلة للتطور اللغوي تسبق القدرة على التفكير، كما يتضح في إعجاب الطفل بالاستماع إلى كلمات الأفراد داخل الأسرة قبل أن يعي معناها.

لا تطابق بين الكلمة والتفكير في التفاوت بين اللغة الداخلية واللغة الخارجية، فاللغة كما نعرف عبارة عن مركب لا يمكن فصل عناصره عن بعضها البعض سواء كانت صوتية أو كتابية أو دالة على المعنى، فاللغة الداخلية في كونها لا تترجم إلى أفعال جسمانية ليست لغة ولكنها تتميز بسيادة التفكير فيها على الكلمة وهي تملك سمة ووظيفة لا يمكن أن يشاركها فيها أحد غيرها، وهي أنها لغة لأنفسنا.

مما سبق يظهر حجم الخلاف بين وجهات النظر والنظريات المختلفة التي توضح العلاقة بين التفكير واللغة.

يمكن الجمع بين الآراء المختلفة ويمكن القول أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، ولا نستطيع أن نفكر بعيدا عن قدرتنا اللغوية.

المبحث الثاني

كيفية تعلم اللغة واكتسابها

يمثل اكتساب اللغة وارتقائها أحد الموضوعات الهامة في علم النفس الارتقائي، وعلم النفس اللغوي، التي حظيت باهتمام وبحوث متعددة، وتعتبر القدرة على اكتساب وتعلم اللغة من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه.

لقد نتج عن هذه الدراسات، وهذه البحوث عدة نظريات تعرضت لتفسير كيف يتم اكتساب اللغة وتعلمها وعلاقة ذلك بالفكر والنمو المعرفي، ويمكن إجمال هذه النظريات في ثلاث فئات رئيسية هي:

١. نظريات التعلم والتشريط بأنواعها المختلفة كما لدى واطسن وسكنر.
٢. النظرية العقلية (الفطرية أو اللغوية)، ويمثلها تشومسكي وآخرون.
٣. النظرية المعرفية، وترتبط بأعمال بياجيه.

وفيما يلي عرضا لهذه النظريات:

١. نظريات التعلم والتشريط بأنواعها المختلفة (المدرسة السلوكية):

تفترض النظريات السلوكية عامة، أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تولد الأبنية اللغوية.

فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية، أو الفسيولوجية، ويرون أنه لا يمكنهم دراسة ما لا يمكن أن نلاحظه ومن ثم فهم يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي.

إن شكل لغة الطفل الناشئة يتحدد ليس بالاكتشاف الذاتي أو التجارب الإبداعية، ولكن بواسطة التعزيز الانتقائي الذي يتلقاه من المحيطين به.

إن السلوكيون يتفقون جميعا حول أن البيئة هي العامل الحرج والأكثر أهمية في عملية الاكتساب، فهم يؤكدون على الاختلافات للأطفال أثناء فترة اكتساب اللغة، فالسلوكية تركز على القوى الخارجية التي تشكل سلوكيات الطفل اللفظية في صورة لغة، فهم يرون الطفل باعتباره مستجيب لهذه القوى.

يرى سكنر أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الاشراط الإجرائي، كذلك يلعب التقليد دورا ذو دلالة في اكتساب اللغة من خلال الأفراد المحيطين بالطفل.

نرى أنه ليس هناك شك أن التعزيز والتقليد يلعبان دورا في النمو اللغوي، إلا أنه بالرغم من ذلك فإنه من الصعوبة بمكان أن ينظر إليهم باعتبارهما التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي فهناك عوامل بيولوجية ونضجية تهيئ الطفل لاكتساب اللغة (جمعة: ١٩٩٧).

نلاحظ أن هذه النظرية لا تركز على العديد من العوامل المهمة في اكتساب اللغة، كالعوامل الفكرية وعامل النضج وغيرها.

٢. **النظرية العقلية (الفطرية أو اللغوية):**

قبل البدء بالحديث عن تشومسكي ونظريته في اكتساب اللغة، أود الإشارة إلى أن آراء تشومسكي لاقت اعجابا كبيرمن قبل العلماء والباحثين، لذلك سيتم عرض هذه النظرية والآراء المختلفة فيها بشكل مختلف عن سابقاتها من النظريات الأخرى، ستعرض هذه النظرية على شكل نقاش يبرز آراء تشومسكي وآراء العلماء العرب وكيف أنهم سبقوا تشومسكي في أبرز الآراء المتعلقة في اكتساب اللغة، وسيتم هذا وفق الآتي:

نشأ الاتجاه العقلي على يد تشومسكي، وهو يرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي، فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد

معينة، وتعتبر اللغة في ظل المبدأ العقلي تنظيما عقليا فريدا من نوعه، تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير والتفكير.

يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن اللغة مهارة مفتوحة النهائيات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها، لذلك فإن نظريات المنبه والاستجابة في رأي تشومسكي لا تكفي لتفسير إمكانات الطفل في استخدام اللغة أم فهمها.

يرى أصحاب هذه المدرسة أن هناك محدد بيولوجي فطري للسلوك اللغوي ويرى أن الكائنات تولد بقدرة لغوية ولديها استعداد فطري على إنتاج اللغة.

وترى هذه النظرية أن اللغة ليست مكتسبة كلها، ولكن بعضاً منها فطري.

يرى تشومسكي أن قدرة الأطفال على تعلم اللغة هي نتيجة للنضج، ويتحدث عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة، فهو يرى أنه عند الميلاد وفي الشهور الأولى المبكرة فإن النضج يحدد قدرة الطفل على أن يتكلم.

يعتقد كذلك أن نمو اللغة هو حالة مبدئية من النضج وان العامل البيئي الوحيد الضروري للطفل لكي يتعلم اللغة هو أن يتعرض لبعض اللغة وبعبارة أخرى فإن المعرفة بقواعد اللغة هي عملية بيولوجية الأساس (الحمداني: ١٩٩٧).

وقد ترتب على هاتين الفرضيتين (الفطرية والشمولية) فرضية أخرى تبرز في المصطلحين التاليين:

١. الكفاية (Competence): الكفاية تكون في امتلاك (المتكلم، السامع) (Ideal speaker-hearer)، القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل، من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجميعها في مورفيمات تنتظم في جمل، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد. ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية يتم

التنسيق بينها بما يسمى (إنتاج اللغة)، وهذه القواعد والقوانين وتلك القدرة كافيتان في الذهن، وأما استعمالها (أي استعمال اللغة) فيسمى الأداء.

٢. الأداء (أو الإنجاز) (Performance): فالأداء هو الكلام أو هو الجمل المنتجة، التي تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب جملية خاضعة للقواعد والقوانين اللغوية الكامنة والمسئولة عن تنظيم هذه الفونيمات والمورفيمات في تراكيبها، فهو (الأداء) الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة، ولكن هذا الوجه قد لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام، فيكون فيه انحراف (خطأ) ناتج عن عوامل مقامية سياقية، أو ذهنية نفسية اجتماعية... إلخ.

وقد ارتبط بهاتين الفرضيتين، فرضيتان أخريان في نظرية تشومسكي هما:

البنية العميقة (Deepstrucure): أما البنية العميقة فهي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي يكون هذا التركيب رمزا لذلك المعنى وتجسيدا له، وهي النواحي التي لا بد منها لفهم الجملة ولتحديد معناها الدلالي، وإن لم تكن ظاهرة فيها. وبصرف النظر عن الكيفية التي تأتي عليها البنية السطحية هذه فقد تكون كما ذكرنا قبل قليل، وقد ينطق بها المتكلم مقدما جزءا من الجملة النواة على الآخر.. وهذا كله لا يقدم ولا يؤخر في المعنى الذي في ذهن المتكلم أو في الكشف عنه (عمايرة: ١٩٨٤).

البنية السطحية (Surface Strucute):

إن معنى قول تشومسكي: إن اللغة فطرية: هو أن الإنسان يستطيع أن ينتج اللغة ولا يستطيع ذلك سائر الحيوانات - (لا يستطيع ذلك سائر الحيوانات.. فهذا أمر بديهي، وما تتعلمه بعض الطيور كالببغاء، وبعض القردة كالشمبانزي لا يعد لغة، لافتقاره إلى الكثرة والتماسك والتوليد والتحويل)- وتوضيح ذلك أن في الدماغ خلايا خلقت مستعدة لاستقبال اللغة، وهذا أمر بديهي، فالإنسان لا يحصل شيئا من العلم، سواء أكان في مجال العلوم أم الآداب أم المعارف الإنسانية، إلا إذا

كان لديه استعداد فطري لذلك، أي: لديه خلايا في الدماغ تستطيع بالتعاون مع عضوية الجسم، ومع الوجدان خاصةً (أي العواطف والمشاعر والأحاسيس) أن تستقبل شتى المعارف والعلوم، ولذلك.. لأن الإنسان لم يخلق لديه استعداد فطري للطيران - دون واسطة - لا يستطيع أن يطير على ارتفاع عشرين مترا، ولو ظل يتدرب طول حياته، بينما تستطيع ذلك الطيور، لأنها خلقت وفي جسمها استعداد للطيران، فتأخذ تطير بعد الولادة بأسبوع أو بشهر، يبدأ طيرانا ضعيفا ثم يشتد.

إذن تشومسكي بهذا لم يأت بشيء جديد غير معروف لكل العقلاء، أو على الأقل لكل المثقفين العقلاء.

وإن معنى القول إن اللغة شمولية: هو أن هذه الخلايا التي في الدماغ، فيها قدرة على تنظيم اللغة في قواعد وقوانين محدودة، تمكن الإنسان من صوغ الجمل، ومن معرفة الصائب فيها من الخطأ، سواء أكان هو المنتج لها أم كان غيره هو المنتج لها.

هذا أمر سبق به ابن خلدون تشومسكي قبل ستة قرون؛ فابن خلدون يرى أن تكون الملكة اللغوية (أو القدرة اللغوية) إنما يحصل من خلال سماع القول الفصيح وقراءته والدربة على استعماله، أي: إن الإنسان يقوم بعمليتين مترافقتين متعاقبتين: يتلقى اللغة شيئا فشيئا ويمارسها شيئا فشيئا (**ابن خلدون**: ١٩٦٢).

إن هذا الكلام يعني أن الدماغ قابل لاستقبال اللغة، وقابل لإنتاجها في لحظات متعاقبة، بعضها للاستقبال وبعضها لإنتاج اللغة (القيسي: ٢٠٠٧).

إن القرآن الكريم سبق المفكرين: ابن خلدون وتشومسكي، فقد قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: ٧٨).

فالربط بين العلم (لا تعلمون) بين السمع والأبصار والأفئدة.. هو دلالة على أن هذه الأشياء الثلاثة هي آلات لتحصيل العلم، إذ لم يكن الإنسان ذا علم عند خروجه من بطن أمه، ولكن الله جعل في جسمه هذه الآلات الثلاث لتكون آلات لتحصيل العلم.

والفؤاد من هذه الآلات الثلاث، هو :

- القلب، قال أبو ذؤيب الهُذَلي (يكتب أيضاً: أبو ذؤيب: في الصورة الأولى غاب الكسر عن طريق الياء. وفي الثانية غلب :النظم، وكلاهما صحيح) يصف امرأة جميلة: رآها الفؤاد فاستظل ظلاله نِيافاً من البيضِ الحسانِ العطائلِ.
- والقلب: هو العقل، أو إن العقل والقلب بينهما اشتراك، قال تعالى: (أفلم يسيروا في الأرض، فتكون لهم قلوب يعقلون بها) (الحج - ٤٦)، فالقلب يدفع الوعي إلى العقل، والحق أن العقل لا يفكر إلا إذا حفزه حافز من القلب (أو الوجدان)، أما ترى أن المرء لا يقوم بعمل جسماني أو فكري إلا إذا وجد عنده - الرغبة - في ذلك. ولن تكون رغبة بغير حفز من القلب (الوجدان) الذي يحرك العواطف والمشاعر والأحاسيس.

وقد وضح رسولنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم قول القرآن السابق بقوله: (ألا إن في الجسدِ مُضغةً، إذا صَلَحَتْ صَلَحَ الجسدُ كلُّه، وإذا فسدت فسد الجسد كلُّه، ألا وهو القلب(البخاري: ١٧٥).

ذلك لأن القلب هو الذي يحرك العقل للعمل والتفكير، ننتهي من هذا أن الفؤاد هو القلب، ولأن القلب بينه وبين العقل ارتباط شديد وهذا يؤدي إلى أن نقول: إن آلات الجسم توصل بما تحصله من لغة ومعارف إلى العقل، ثم يستقر كل نوع منها - لغة أو معارف - في الخلايا التي تخصه في الدماغ، وكل نوع من هذه الخلايا يقوم بثلاثة أعمال:

الأول: استيعاب المادة التي تصل إليه.

والثاني: تكيّف الخلايا مع هذه المادة لتصبح مقولبة بالقوالب التي تنتج نوع المعرفة المخصوصة.

الثالث: إنتاج المعرفة المخصوصة، وإنتاج وحدات إبداعية في مجالها، مثلاً.. قوالب اللغة تستوعب ما يأتيها من ألفاظ وتعابير وتراكيب، ثم تتقولب بالقوالب التي تطرحها هذه اللغة، ثم تصبح هذه القوالب قادرة على إفراز كثير مما وصلها من

اللغة، وعلى إنتاج ما لا يُحصى من الألفاظ (المشتقة غالباً) ومن التعابير التي تأتي على هدي القواعد التي استقرت في (الخلايا –القوالب).

يقول العمايرة: ليس الأمر فيما يرى تشومسكي، اكتسابا، كما يراه السلوكيون، يتم بالتقليد والمحاكاة والتخزين في الذهن الذي يولد صفحة بيضاء. إن نظرية تشومسكي لا تقول إلا نصف الحقيقة، وإن نظرية السلوكيين تقول نصف الحقيقة الآخر، أعني أن اللغة لا تكتسب إلا بواسطة شيئين:

- وجود خلايا في الدماغ مستعدة لاستقبال اللغة.
- وجود لغة تحل في هذه الخلايا عن طريق الاكتساب.

وبهذا يكون رأي ابن خلدون أقرب إلى الصحة من الرأيين السابقين، لأنه جمع بين الاكتساب والاستعداد للاكتساب، تقوم بهما خلايا في الدماغ.

إن الكفاية والأداء لا تختلفان كثيراً عن الفطرية والشمولية، **فالكفاية** تعني تخزين اللغة، مفردات وتعابير، وخلال ذلك تتكون خلايا اللغة في الدماغ القواعد والقوانين التي تسير عليها اللغة، والتي تؤدي إلى أن تكون هذه الخلايا قادرة على إنتاج عدد غير محدود من الجمل - عن طريق هذه القواعد - من عدد محدود من الجمل أو القوالب، ولكنها تظل في حالة سكون حتى يثيرها مثير خارجي أو داخلي، فتبرز منها - عمليا - الجمل التي تناسب هذا المثير. **والأداء:** هو القدرة على الإنتاج الفعلي للجمل المرتبطة بالمثير والتي تعبر عن معنى.

ومثل هذا.. قاله الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز)، منذ القرن الخامس الهجري (الثاني عشر الميلادي)، قال: وإذا كان لا يكون في الكلِم نظم ولا ترتيب إلا بأن يصنع بها هذا الصنيع ونحوه، وكان ذلك كله مما لا يرجع منه إلى اللفظ شيء، ومما لا يتصور أن يكون فيه ومن صفته.. بان لك أن الأمر على ما قلناه من أن اللفظ تبع للمعنى في النظم، وأن الكلِم يترتب في النطق حسب ترتيب معانيه في النفس، وأنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف.. لما وقع في ضمير ولا هجس في خاطر أنه يجب فيها ترتيب ونظم، وأن يجعل لها أمكنة ومنازل، وأنه يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك (الجرجاني: ١٩٥٢).

إن اللفظ تبع للمعنى في النظم، وأن الكلم يترتب في النطق حسب ترتب معانيه في النفس، يعني شيئين:

١. أن المرء لا يستقبل ألفاظا دون معانٍ، وغالبا ما تأتي الألفاظ في تعابير تقوم على معانٍ مركبة.

٢. أنه ينطق الألفاظ - غالبا - في تعابير تترتب في النطق والكتابة حسب ترتيب معانيها في النفس (أي العقل) وهذا، يعني أن مستقر المعاني هو النفس (العقل)، ولن تستقر المعاني في العقل لولا أن لها خلايا معينة فيه قادرة على الاستقبال، ولن تكون قادرة على الاستقبال لولا أن تكونت فيها مسارب (قوالب) للمعاني وللألفاظ، كمفردات وتعابير تقوم على أساس هيئات تراكيب تكونت في هذه الخلايا. وهذه المسارب وهذه التراكيب قادرة على التعبير بالألفاظ حسب ترتيب المعاني فيها. ولما كانت المعاني غير متناهية فهذا يعني أن هذه المسارب وهيئات التركيب قادرة على توليد ما لا يحصى من المعاني، وإلا لما استطاع متكلم أن يأتي بجديد في المعنى الذي يستتبع ألفاظا جديدة أحيانا، أو ترتيب ألفاظ قديمة ترتيباً جديدا، أو جمعا بين بعض الألفاظ الجديدة والقديمة مع ترتيب جديد لها.

إذن عبد القاهر الجرجاني سابق لتشومسكي بقرون في معرفة هذه النظرة اللغوية، وهنا.. يحسن أن نلاحظ أن عبد القاهر الجرجاني قال بأن الألفاظ تترتب حسب ترتب المعاني في (النفس) ولم يقل: في العقل. لأن العقل لا يتحرك، إلا إذا حركته النفس. ولهذا فاستنفار العبارات في خلايا من الدماغ لا يكون إلا إذا حركت الدماغ النفس (الوجدان)، ولهذا يختلف ترتيب المعاني في العقل، وترتيبَ الألفاظ تبعاً لذلك - في مجال العلم أو الفكر عن ترتيبهما في مجال الأدب، لأن النفس تكون مستقرة إلى حدّ كبير عند التفكير العلمي والفلسفي والنقد - على تفاوت في استقرارها - إنها تتحرك بنسبة عشر درجات في المئة إلى عشرين، وبذلك.. يكون حفزها للعقل محدوداً، مما يقي الألفاظ المستنفرة على ترتيب بسيط، مثلاً.. يأتي الفعل ثم الفاعل ثم يأتي المفعول، وهكذا.. تخرج إلى الوجود.

أما في مجال الأدب فإن حركتها تكون عنيفة، على تفاوت بين المشاعر عند إنشاء الرواية.. عنها عند إنشاء القصة، عنها عند إنشاء الشعر. تكون حركتها قوية جداً في الشعر العظيم بحيث تبلغ ستين درجة بالمئة أو أكثر. وتهبط إلى خمسين بالمئة أو أقل في القصة، ولكنها تهبط إلى ثلاثين بالمئة في الرواية، وبهذا.. يكون حظّ العاطفة أكثر من ضعف حظّ العقل في الشعر، ثم يزداد حظ العقل قليلاً في القصة، ثم يربو على حظ العاطفة في الرواية. على هذا.. يكون التعبير في الشعر العظيم أكثر تعقيداً وتغييراً لترتيب الألفاظ الطبيعي في التعبير من ترتيبها في القصة. وفي القصة أكثر منه في الرواية، وطبعاً يكون في الرواية أكثر منه في العلم ثم الفكر، فلسفةً ونقداً، بل إن جيشان العاطفة في الشعر يضع أمام العقل صورا - تشبيهات ومجازات - لا يضع أمام العقل مثلها في العلم، إذ يكاد العلم يكون خاليا من الصور.. من التشبيهات، وخاصةً من الاستعارات.

أما البنية العميقة والبنية السطحية في نظرية تشومسكي، كما اصطلح على تسميتهما الدكتور العمايرة، قد أرى القيسي أن هذين المصطلحين غير دقيقين، وأدق منهما أن نقول: البنية الخفية والبنية الظاهرة. لأن تسميتهما بالبنية العميقة والبنية السطحية يعني أن البنية الأولى ذات تركيب وعمق، أما الثانية فهي بسيطة ساذجة، مع أن البنية الثانية هي صورة ظاهرية عملية للبنية الداخلية المجردة غالبا.

معللا القيسي ذلك بأن التسمية التي اقترحتها هي أقرب إلى الصحة، فليس الفرق بينهما - غالبا - أن الأولى أفضل من الثانية، بل الفرق بينهما فرق مكان؛ فالأولى كامنة في موضعها من الدماغ، والأخرى صيغة عملية منطوقة أو مكتوبة، ولهذا.. فلا مندوحة من أن نترجم (Deep)، بالداخل و(Surface): بالظاهر.

ثم.. فمن حيث المعنى فلا جديد يطرحه هذان المصطلحان، إذ هما يعيدان ما قيل سابقاً، وهو أن البنية الداخلية كما سميتها هي الخلايا التي تستقبل اللغة، ثم يؤدي ورود اللغة إليها شيئاً فشيئاً إلى تخزينها وإلى نمو القوالب (القواعد والقوانين) في هذه الخلايا شيئاً فشيئاً - هذه القوالب التي يقاس بها صحة اللفظ

من خطئه، ويقاس بها صحة التعبير من خطئه كذلك.
أما البنية الظاهرة.. فهي التجسيد العملي - المنطوق والمكتوب - لما استقر في هذه القوالب. وقد يكون مجرد استرجاع لما استقر في تلك القوالب، وقد يكون إبداعا يجري على بنية هذه القوالب، ولكن بتشكيل جديد مبدع للمعاني والألفاظ، لأن هذه القوالب مرنة بحيث تسمح بالتدفق الجديد أو الفيض الإبداعي.. معنى وصورا وتعابير.

الأداء: هو الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة. ولكن هذا الوجه قد لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام، فيكون فيه انحراف (خطأ) ناتج عن عوامل مقامية سياقية، أو ذهنية نفسية اجتماعية...

إن هذا الأمر تحدث عنه الجرجاني بقوله: فلستَ بواجد شيئا يرجع صوابه - إن كان صوابا - وخطؤه - إن كان خطأ - إلى (النظم)، ويدخل تحت هذا الاسم، ألا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه، أو عوامل بخلاف هذه المعاملة فأزيل عن موضعه، واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزية وفضل فيه إلا.. وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتصل بباب من أبوابه).

إن اعتبار الجرجاني النظم - صحةً وفسادا - راجع إلى معاني النحو، أي: راجع إلى القالب الذي تشكل في خلايا الدماغ التي تخص اللغة، يماثل هذا الذي سماه تشومسكي الكفاية، لأن معاني النحو راسخة في الخلايا المذكورة آنفاً.

وصحة النظم وفساده ترجعان إلى معاني النحو أي: إن صحة النظم وفساده إنما هي الصورة القولية الظاهرة، أي: هذا الأداء، كما عبر عنه تشومسكي، الاختلاف في التعبير وليس في المعنى المركزي، ومعاني النحو هي الكفاية كما أسلفنا، والجرجانيّ، ليؤكد نظريته، يضرب مثلاً على صحة النظم، وآخر على فساده.

وقول تشومسكي بأنه قد ينطق بالبنية السطحية المتكلم مقدما جزءا من الجملة النواة على الآخر. وهذا كله لا يقدم ولا يؤخر في المعنى الذي في ذهن المتكلم أو في الكشف عنه.

قد نعذر تشومسكي بهذا القول بعض العذر - لا كله - لأن تغيير الترتيب في الجمل في اللغة الإنجليزية قليل، فهي، على الأغلب، ذات قوالب جامدة، خلافاً للغة العربية ذات القوالب المرنة ولكن الحق أن تغيير الترتيب يؤدي إلى تغيير في معنى (ظلال) التعبير، وإن لم يؤثر في المعنى (المركزي) أو الغرض، كما سماه الجرجاني أو المعنى (النواة) كما سماه تشومسكي.

اقرأ ما يقوله الجرجاني عن هذا التغيير، يقول: لا يكون لإحدى العبارتين مزية على الأخرى حتى يكون لها في المعنى تأثير لا يكون لصاحبتها (الجرجاني: ١٩٥٢).

ونمثل على ذلك بقوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة: ١٧٩).

فلو قال أحد الناس: (ولكم حياة في القصاص)، (تغير المعنى كثيراً، لأن القرآن الكريم عندما قدم (في القصاص) على (حياة) إنما كان ذلك ليوجه الأنظار إلى - القصاص- لأهميته، لأن القصاص يقلل نسبة القتل العمد كثيراً، فمن ينوي القتل يتردّد كثيراً قبل أن يقدم، لأنه يعلم أن مصيره القتل بالقصاص. ولا شك أن الذي يعلم أنه إذا قتل رجلاً عمدا سيسجن ولن يُقتل قصاصاً فإنه يكون أجرأ على القتل عشر مرات من الذي يعلم أنه مقتول لا محالة إذا قتل. فإذا أضفت إلى ذلك أن المتلقي للعبارة (في القصاص) يتوقع أن يكون تمام العبارة (قتل القاتل) ولكن يجد كلمة تسوغ قتل القاتل وهي كلمة (حياة) فيحس، براحة وتعجب وعثور على كنز لم يكن يخطر له ببال، وليس شيء من هذا يكون لو قدمت (حياة) وأخرت (في القصاص). إن الفرحة المفاجئة التي لم نكن ننتظرها أو نتوقعها الآتية من عبارة القرآن تفتقدها في عبارتنا التي غيرت بها ترتيب عبارة القرآن، لا شك أن المعنى المركزي لا يتغير، ولكن ظلاله تغيرت كثيرا كما عرفت آنفا.

ما سبق نلخصه في النقاط الثماني الآتية:

- مصطلح الفطرية الشمولية: مضمونهما بديهي؛ إذ لا يمكن أن يتعلم الإنسان شيئا (لغة أو غير لغة)، لولا أنه مزود باستعداد فطري لذلك. ثم.. لا يمكن أن يأتي بجديد في الفكر والأدب لولا أن عقله قابل لتكوين قوالب لفظية محدودة.. قادرة على إنتاج عبارات غير محدودة. وهذا.. فهم كان ابن خلدون قد سبق في توضيحه تشومسكي.
- اللغة اكتساب، كما يقول السلوكيون، لا يتم لولا أن في خلايا الدماغ ما يستقبل اللغة ثم يتكون في قوالب قادرة على إنتاج اللغة.
- لا فرق كبيرل١٩٢
- بين الفطرية والشمول من جهة وبين الكفاية والأداء من جهة أخرى، وهذان المفهومان سبق بهما الجرجاني تشومسكي بثمانية قرون.
- أدرك الجرجاني أن للنفس علاقةً قويةً في استيعاب اللغة وفي إنتاجها.. إلى جانب عمل العقل في هذين الأمرين.
- عمل النفس وحفزها للعقل للاستيعاب ثم الإنتاج يقوى في مجال الأدب، ويقلّ في مجالي العلم والفكر.
- مصطلح البنية الداخلية والبنية الظاهرة.. أدق من مصطلحي البنية العميقة والبنية السطحية.
- التطابق التام بين الأداء والكفاية لا يكون في القرآن الكريم ويكون بنسبة عالية في الأدب الرفيع، ويضعف في الأدب الرديء، وقد تكلم عن هذا الأمر اللغوي النقدي الإمام الجرجاني.
- ليس صحيحاً أن تغيير ترتيب الكلام لا يؤثر على ظلال المعنى. المعنى المركزي قد لا يتأثر، ولكن ظلال المعنى تتأثر. لقد أدرك الجرجاني هذا بوضوح، ولم يدركه تشومسكي.

تشومسكي وعلم الألسنيات والمعرفة:

يعد تشومسكي (Chomsky: 1928) المؤسس الحقيقي للسانيات الحديثة.

في عام ١٩٥٧، تقدم تشومسكي بنظرية جديدة حول اللغة كانت، فيما بعد، انعطافا جوهريا في هذا العلم، يقارن بإنجاز كلود ليفي – ستروس في الأنثروبولوجيا.

ومن أشهر أفكاره في مجال اللغة: إننا ننطق بالصورة التي نبصر بها. فالألسنيات دللت على أن جميع اللغات تملك الخصائص ذاتها، أي التي نتعلمها والأخرى التي لسنا مرغمين على تعلمها أيضا.

والثانية هي مادة موروثة تكون جزءا من التركة الجينية. فنحن لا نتعلم اللغة؛ ولأن المعرفة عنها فطرية ومعروفة في كياننا الفيزيقي والنفسي.

ويرى تشومسكي أن الطفل يولد ومعه معرفة عن مبادئ محددة بدقة، لقواعد لغة شمولية هي مشتركة بين جميع اللغات وتعينه في تعلم لغته الأم.

ومنذ ثورة تشومسكي هذه صارت الالسنيات فرعا علميا مستقلا هدفه اكتشاف هذه القواعد اللغوية الشمولية.

يقول تشومسكي إن تنوع اللغات ليس بالأمر غير المحدود، كما ليس بقدرتنا التعبير عن كل شيء أو النطق بكل أسلوب، فجميع اللغات قد أرسيت على قاعدة مشتركة وشاملة. ولبنية اللغات التي ينطق بها الإنسان حدود معينة تفرضها علينا مورثاتنا أي الجينات، ولا تسمح مشروطياتنا البيولوجية بخلق أو ربط أصوات متباينة بصورة اعتباطية، فالنطق البشري هو من ثمرات ارتقائنا الطبيعي.

أكيد أن نظرية تشومسكي تقترب كثيرا من بنيوية ليفي – ستروس في ما يخص الموقف من الحضارة، فكلاهما يجد أن ممثل القبيلة البدائية وممثل الحضارة الحديثة يقومان بـ (ترتيب) معين لعدد محدود من أحوال السلوك الممكنة.

ويعتبر تشومسكي أن مثل هذه العمليات تجري في منطقة اللغة أيضا، ويوضح أن فرضيته قد تزامنت مع اكتشاف الشفرة الجينومية في مطلع الستينات من القرن الأخير، وكانت معرفة الآلية التي تتحكم بـ (البرنامج الجينومي) قد مهدت الطريق لنظرية تشومسكي عن المشروطيات الجينومية للنطق البشري.

هل الطفل يتعلم اللغة من الكبار؟

يقول تشومسكي إن تلك القواعد النحوية الشمولية لا تعني أبدا وجود لغة واحدة في البدء، كذلك يوضح بأن الطفل لا يتعلم اللغة من الكبار، فهو يعرف الكلام كما يعرف النظر، شأن الطير الذي يعرف التحليق وبدون أن يتعلمه. ويقتصر عمل الكبار على تزويد الطفل بحوافز معينة وتوجيهه صوب لغة من اللغات، وفي أطر هذا النحو الشمولي. وفي كل مرة يتعلم الطفل كلمة ما، يتمثل في الوقت نفسه كمية محددة من المعلومات، مثلا حين يعرف كلمة (شخص)، يكتشف بسرعة أن من يشيخ لا يكف عن أن يكون شخصا)، فالطفل يعرف من ذاته، ولأن القدرة على تفسير الواقع هي جزء من إرثنا الجينومي.

وكلمة (شخص) هي تصور يعود إلى (لغتنا الأولية)، والأكثر من ذلك يستخدم في نطقه، تلقائيا، قواعد نحو معقدة للغاية ولم يكن قد تعلمها أبدا، وهذا معناه أن النطق يدخل في نطاق البيولوجي وليس عملية التعلم شأن النمو الفيزيقي الذي هو (مملكة الجسد).

ومن هذا يتبين أن عملية تعلم اللغة القومية، تتزامن مع العملية الأخرى ذات المراحل الكثيرة: النمو الجسمي، وبذلك تكون اللغة ظاهرة عضوية وليست ذهنية.

العلاقة بين تعلم اللغة والذكاء واللهجات المختلفة للغة:

من آراء تشومسكي المهمة أن القدرة على تعلم اللغة لا تعتمد على ذكاء الطفل، وحتى الطفل المحدود الذكاء ينطق بصورة سليمة حين يستخدم قواعد اللغة بالصورة الصحيحة.

كذلك فمحيط الطفل لا يملك تأثيرا كبيرا على عملية تعلم اللغة. ويذكر أن التجارب التي أجريت على الأطفال غير المبصرين قد بينت بأن عاهتهم لا تعيق عملية تعلم اللغة حتى لو تعلق الأمر بالتمييز بين الألوان.

ويقول تشومسكي إننا نواجه بعد تخطي عتبة معينة من النمو موقفين : إما أن نعرف السيطرة على اللغة، وإما السيطرة عليها مع الحفاظ على اللهجة الشخصية أو المحلية. والحدود البيولوجية هي بالتأكيد سن البلوغ في هذه الحالة.

فنطقنا ترافقه لهجتنا (الأولية) التي تقررها العوامل البيولوجية المتجذرة عميقا فينا. واللهجة المميزة ليست إلا أسلوب النطق في حدود بسيكولوجية ممكنة تأخذ بالرسوخ في طور الطفولة.

الهدف من علم الألسنيات:

الهدف الوحيد للألسنيات معرفة الطبيعة البشرية تماما كما يحصل في العلوم الأخرى. وعلماء الألسنيات يسعون، في أفضل الأحوال، إلى إنقاذ اللغات التي هي في طريق الزوال أو التي زالت تماما، وكذلك يريدون حماية تنوع الثقافات.

إذا أردنا أن نعامل أبحاث اللغة بصورة جادة فعلينا اللجوء إلى الكثير من أحوال التجريد والتأمثل (idealization)، ولنتناول فكرة اللغة نفسها، نجد إنها ليست واضحة، فاللغة لا تنتمي إلى المفاهيم المعرفة جيدا على أساس الألسنيات. والقول الشائع، إن اللغتين الألمانية والهولندية هما لغتان مختلفتان لكن بعض اللهجات الألمانية قريبة من الهولندية لدرجة أكبر من قربها من لهجات ألمانية أخرى.

كذلك يقال إن الصينية تملك لهجات كثيرة، والفرنسية والإيطالية والإسبانية هي لغات تختلف فيما بينها. إلا أن الاختلافات في اللهجات الصينية يمكن مقارنتها، عامة، بالاختلافات بين اللغات المنتمية إلى العائلة اللاتينية.

وعالم اللغة الذي لا يعرف أي شيء عن الحدود والمؤسسات ليس بمقدوره التفرقة بين اللغة واللهجة، ومثلما نفعل هذا الشيء في الحديث الطبيعي، كذلك سيكون عاجزا عن أن يقترح مفاهيم بديلة واضحة تؤدي وظائف مشابهة.

والأكثر من ذلك قد يوجد فارق جوهري حتى بين اللغات المتقاربة فيما بينها. فلهجتا شيء نسميه لغة واحدة، قد تكونان غير مفهومتين الواحدة لدى الأخرى، وسيكون الفرد عامة، قادرا على الكلام بصورة مغايرة، وهذا الأمر يعود جزئيا إلى السياق الاجتماعي المتبدل للحديث. ونحن لا نعرف أي مبادئ واضحة تتحكم بنطاق وطابع الانحرافات الممكنة عن المبدأ بالنسبة لهذا الفرد وذاك. وفي الأساس ليس هناك من أسباب للافتراض بأن مثل هذه المبادئ توجد عامة.

لقد اعتدنا في علوم الطبيعة على أن نستخدم شيئا نسميه في أحيان عدة، أسلوب غاليلو: بناء (نماذج تجريدية رياضية للكون يمنحها علماء الفيزياء، على الأقل، أهمية أكبر من الأخرى التي يعطونها لعالم الانطباعات الحسية الاعتيادي).

والتعامل نفسه يحصل، خاصة، في مجال البحوث المتعلقة بالجسم الذي يكون سلوكه، كما نفترض، قد حددته تفاعلات الكثير من الأنظمة الداخلية التي تنشط في ظروف يكون طابعها التمايز الكبير وأحوال التعقيد.

وحتى عند الكلام عن (الجسم) نحن نستخدم التأمثل والتجريد. وفي الأخير قد يفحص الجسم في الوسط الطبيعي من شتى وجهات النظر. ولنفترض أننا نريد فحص مسار المادة الغذائية أو دورة الأوكسجين – ثاني أكسيد الكربون. الجسم يختفي حينها بين تيارات العمليات الكيميائية فاقدا تماسكه كوحدة منفصلة كائنة في وسط ملموس.

إن تأثيث العالم لا يتكون من وحدات مجهزة بخاصياتها وبمعزل عن تدخل الإنسان: نحن نملك للخيار التحليل الذي توفره لنا الأنظمة التعرفية التي يمكن أن نسميها بـ (الحس السليم) وإما تأمثلات أكثر وعيا لدى الباحث الساعي إلى التعرف على أحد أبعاد الواقع الفيزيقي أو النفسي. وعلى نحو مماثل عندما نقوم بفحص أجهزة فيزيقية معينة كالعين أو القلب، ننبذ قدرا كبيرا من الروابط المتبادلة ونأخذ بمركز رؤية ليس هو بالضروري من الناحية المنطقية.

وليس من المفروض أن نستغرب من أن الأفكار المهمة عن (اللغة) كمادة الفحوصات العقلانية، لا يمكن تحديدها إلا على أساس تجريد بعيد المدى. فطريقة التصرف تصبح موضع الخلاف.

بإمكاننا أن نتصور مجتمعا متجانسا بصورة نموذجية، ويستخدم لغة معينة، لا توجد فيها فوارق بين اللهجات. والأكثر من ذلك بإمكاننا الافتراض بأن المعرفة باللغة في هذا المجتمع اللغوي هي قائمة بقدر متساو في ذهن كل فرد هناك، وكونها أحد عناصر نظام البنى المعرفية.

ونحن سنتكلم عن هذا التمثيل للمعرفة لدى متكلمين — مستمعين نموذجيين وكقواعد لهذه اللغة أيضا. إذن علينا الانتباه إلى ضرورة التفرقة بين القواعد التي نعتبرها بنية مسلم بها وحاضرة في العقل، وبين قواعد عالم اللغة والتي تصبح نظرية مصاغة وعليها أن تعبر، بدقة، عن أصول وقواعد اللغة الحاضرة في ذهن المتكلم — المستمع النموذجي.

إن القواعد اللغوية لدى عالم الألسنيات هي نظرية علمية صحيحة بالقدر الذي تناسب فيه قواعد اللغة، الممثّلة داخليا (وطبيعي أن تبرز مشكلة معقدة ليست هي الوحيدة في عملنا عندما نقوم بالفحص التجريدي للنظام الفيزيقي).

وعامة يستخدم مصطلح قواعد اللغة أي النحو والصرف بمعنى مزدوج وبصورة منتظمة مما يسمح للسياق بأن يحدد هل أن المقصود هو القواعد الداخلية أم نظرية عالِم اللغة.

إن مثل هذه الممارسة مسموح بها لكن حين ننسى ازدواجية المعنى تنشأ حالات سوء الفهم. إن قواعد اللغة تقرر خاصية كل جملة في اللغة. ولكل جملة تحدد القواعد الشكل الصوتي، ومعناها ولربما أكثر من ذلك.

واللغة هي مجموعة جمل تقوم القواعد بتوصيفها. وإذا أردنا إدخال مصطلح فني نقول حينها إن القواعد تولد الجمل الموصوفة وكذلك خواصها الهيكلية.

إن القواعد تولد بصورة ضعيفة، جمل اللغة ولكنها (تولد بقوة) الخواص الهيكلية لتلك الجمل. وعندما نتكلم عن قواعد عالِم اللغة كقواعد مولدة، إنما نريد القول بأنها قواعد ظاهرة لحد كاف، والغرض هنا هو كشف الطريقة التي تكون ميزات جمل اللغة قد حددتها القواعد.

إن اللغة التي تولدها القواعد لا تنتهي. وإذا تجاوزنا تقييدات الزمن غير الجوهرية، والصبر والذاكرة، يفهم الناس، في الأساس على الأقل، هذه اللغة ويستخدمون الجمل مهما كان طولها ودرجة تعقدها. وبالصورة المناسبة يتوسع نطاق قابليتنا في استخدام اللغة كلما ضعفت تلك التقييدات مع مرور الزمن وفي التطبيق العملي.

أما الجمل غير المفهومة في اللغة المنطوقة فيمكن أن تصبح مفهومة إذا كررناها مرات عديدة أو إذا عرضناها مطبوعة حين تضعف تقييدات الذاكرة. إلا أنه ليس علينا أن نوسع معرفتنا باللغة لكي نفهم الجمل المكرورة أو المسجلة والتي هي أكثر تعقيدا من الأخرى التي نستخدمها في الحديث العادي. وهذه المعرفة نفسها قد تكون مستخدمة بقدر أقل من التقييدات الخارجية.

إننا نصور الشيء بمساعدة التماثل البسيط، ولنمعن النظر في حالة أحدهم عرف علم الحساب وسيطر على مفهوم الأعداد. إنه قادر الآن أساسا على القيام بكل عملية حسابية والتأكد من أنها صحيحة أم لا. وبعض هذه العمليات لا يعرف كيف القيام بها بدون مساعدة الورق والقلم. فهذه أدوات ضرورية لتوسيع نطاق الذاكرة، ولكن ليس على هذا الشخص أن يتعلم شيئا جديدا إذا أراد أن يجري عمليات حسابية أكثر تعقيدا وبمساعدة الورق والقلم. إنه سيفيد من المعرفة الممثلة في ذهنه عند الاستفادة من فضاء حسابي أوسع مما تسمح به ذاكرته القصيرة .

وبعض الحسابات قد تظهر معقدة وحتى إذا أستعين بالورق والقلم، ولكن هذه التقييدات لا تعتمد على المعرفة الحسابية. إنها كائنة في ميادين أخرى. ولذلك يكون أمرا صحيحا عندما يهمل الباحث المعني بمعرفة الأهلية الحسابية، كل تلك التقييدات ويربطها بعناصر أخرى للعقل منفصلة.

ومع أن اللغة المولدة غير منتهية فإن القواعد اللغوية منتهية وممثلة في عقل منته. أما مبادئ النحو فعليها أن تتكرر، بصورة ما، ولكي تولد عددا لا يحصى من الجمل التي يكون لكل واحدة منها صوتا خاصا وبنية ومعنى. ونحن بدون انقطاع نستفيد من هذه الخاصية الرجوعية لقواعد اللغة في الحياة اليومية، كذلك نحن نخلق، بحرية، جملا جديدة ونستغل حينها، في أوضاع مناسبة، أشياء أكثر من معرفتنا باللغة.

فنحن نستفيد من اللغة وفق الظروف ولكن الشروط المرتبطة بالحوافز لا تقرر مسألة استغلال اللغة.

فاللغة تخدم كأداة للتعبير الطلق عن الأفكار غير المقيدة بالنطاق وغير المرتبطة بشروط الحوافز المناسبة والمتوفرة لدينا في جميع الأوضاع التي تكون عملياتنا التفكيرية قادرة على إدراكها.

إن هذا (البعد الخلاق للاستفادة من اللغة) يصبح صفة مميزة وصنفية للكائنات البشرية. واعتمد ديكارت على هذه الخاصية عندما تكلم عن معيار وجود (عقول أخرى)، وهو أمر جوهري أن نتذكر التفرقة المفهومية الأساسية بين توليد الجمل من خلال القواعد من جهة، وبين خلق الجمل وفهمها من قبل المتكلم الذي يستفيد من القواعد (ومن أشياء أخرى كثيرة) من جهة ثانية.

وبغض النظر عن مسألة أي شكل تمثل مبادئ اللغة في الذهن والدماغ، تمنح المميز فهي لخواص الجمل ومثلما تقرر مبادئ الحساب خواص الأعداد.

ونحن نفهم قليلا مبادئ النحو والصرف ولكن لا توجد هناك صياغة بحثية سهلة لاستخدام اللغة بصورة طبيعية وخلاقة، كما أنه ليس هناك تصرف بشري تتحكم به المبادئ عندما يحصل بطريقة اعتباطية. ويقودنا فحص قواعد اللغة إلى قضايا قد نتمكن من حلها: الاستغلال الخلاق للغة هو سر يعصى على مجهوداتنا الفكرية.

هناك فرضيات تتعلق باستقلالية سلوك الفرد، ولكنني لا أعتقد بأنها فرضيات مثمرة بشكل خاص. ولنتاول على سبيل المثال صياغة (دافيد رابابورت)، فحسب رأيه يكون القوام الأساسي لبنى الشخصية هو من جهة، الحوافز الداخلية (البيولوجية) التي تكون (الضمانة الأخيرة إزاء خطر الاستعباد الذي يكون مبعثه دافعا خارجيا وأي كان). ومن جهة أخرى هناك الحوافز الخارجية التي هي ، بدورها ، الضمانة الأخيرة إزاء الدوافع البيولوجية. والتوازن القائم بين العوامل التي يسيطر بعضها على بعض، لا يعتمد على تفاعلاتها الاعتباطية، بل أنه خاضع لجبرية قانون تكون الجنين التدرجي والمسمى بنمو الشخصية المستقل)، إن بنى الشخصية والدوافع التي تنشأ منها توّفر المقومات الأساسية، عدا التي تكون تطوّرية وثابتة:

أولا - الدوافع البيولوجية.

ثانيا - الأجهزة التي تهيئ الجسم للاتصال مع المحيط.

والآن كيف يبدو وضع تلك المواد الطاقوية التي تمد بها البنى المستقلة للشخصية؟

إن قواعد اللغة التي تفهم كنظام أصول تولد، بصورة ضعيفة، جمل اللغة، ولكنها تخلق بناها بصورة قوية، إنما تمنح نفسها حق (أهمية أكبر) يربطها عالم الفيزياء بنماذجه الرياضية الخاصة بالكون.

إن الشخص الذي يعرف اللغة، يعرف الشروط التي ينبغي فيها استخدام جملة ما، ويعرف أي أغراض سيحققها عند الاستفادة الصحيحة منها في ظروف اجتماعية معينة.

وللأغراض البحثية والتعليمية يمكننا أن نميز بين:

- الأهلية النحوية (syntatic) في معرفة الشكل والمعنى.
- والأهلية النفعية (pragmatic) في معرفة الشروط والسبل الخاصة بالاستفادة الصحيحة من اللغة لشتى الأغراض.

إذن بإمكاننا أن نعتبر اللغة كأداة، وتحدد قواعد اللغة خواصها كما تقرر الصفات الفيزيقية الداخلية والسيميائية لكل جملة.

وهكذا تعبر القواعد اللغوية عن أهليتها، ونظام مبادئ النحو والصرف والأصول المتآلفة من تلك الأهلية النفعية تقرر كلها مسألة الاستغلال المناسب لهذه الأداة. ويمكن أن تحوي الأهلية النحوية ما أسماه بول غرايس (منطق المحادثة). ويمكن القول إن الأهلية النفعية تضع اللغة في محيط مؤسساتي لحالات استخدامها (أي اللغة)، وبذلك تربط النيات والأهداف بوسائط اللغة والتي توجد تحت تصرفنا.

كيف يمكننا أن نسلك عند فحص خواص اللغة؟

لو أردنا فحص اللغة، فإننا يمكن ان نطرح الأسئلة الآتية:

أي وظيفة تؤديها اللغة؟

غالبا ما نلقى الجواب بأنها وظيفة اتصالية، وأن الهدف الأساسي هو تمكين الناس من التفاهم.

كذلك يقال بأنه عند التفرغ لهذا الهدف فحسب، يمكننا الكلام، بصورة لا تخلو من المعنى، عن اللغة الطبيعية، إلا أن صحة مثل هذه الفرضيات يصعب التأكد منها.

ماذا يعني أن للغة هدفا أساسيا؟

لنفترض أنني أفكر في مكتبي الآن بقضية وأنا أستخدم اللغة، بل أنني أسجل ما يتوارد إلى ذهني، ولنفترض أن أحدهم يلقي خطابا ويقول بضع كلمات صادقة بالرغم من إدراكه بأن الجمهور لا يريد أن يفهم ما يقوله، ولنفكر أيضا بالمحادثة العادية التي يكون الغرض منها عقد صلات ودية ذات طبيعة عابرة وبدون الاهتمام بأي شيء تخص المحادثة.

هل لدينا هنا حالة من حالات الاتصال؟

إذا كان الجواب نعم فعلى أي شيء يمكن أن يعتمد الاتصال، إذا افتقدت أي مجموعة من المتلقين أو أن هؤلاء لا يريدون تلقي أي شيء أو حين لا يكون المقصود هو الطرح الإعلامي ولا تعديل معتقد ما أو موقف ما.

وتبدو المسألة أنه علينا إما أن نجرد كلمة الاتصال من أي معنى، وإما نبذ المفهوم القائل بأن هدف اللغة هو الاتصال.

وفي الحقيقة غالبا ما يتكرر القول بأن الاتصال هو هدف اللغة، وإن فحص اللغة الذي لا يراعي الوظيفة الاتصالية لا معنى له، ولكن قدر علمي لم تجر صياغة هذا المعتقد بالشكل الذي يمكن من نشوء ملاحظة ما مثيرة للاهتمام.

والشيء نفسه يخص المفهوم القائل بأن الهدف الأساسي للغة هو تحقيق أهداف مفيدة معينة وتضمين الحاجات وإلى آخره.

ومن الطبيعي أن تستغل اللغة لهذا الغرض أو ذاك، إلا أنه يصعب القول أي شيء هو هدف اللغة، ومع تجاوز هدف التعبير عن الأفكار، ولكن رغم كل شيء تكون هذه صياغة فارغة لحد كاف.

فاللغة تؤدي وظائفا مختلفة، وليس معلوما تماما ما الذي نريد قوله عندما نجزم بأن بعض هذه الوظائف هي: أساسية ويبدو جاذبا للاهتمام الافتراض، بأن التقديرات الوظيفية تقرر طابع الأصول اللغوي.

ولنفترض على سبيل المثال بأننا أفلحنا في إظهار أن قاعدة ما من قواعد اللغة العربية مثلا، تسهل إستراتيجية الفهم في تحليل الجملة، وحينها نملك الأسس للإيضاح الوظيفي للقاعدة اللغوية إلا أنه ينشا العديد من الأسئلة وبمعزل عن مسألة مصدر إستراتيجية الفهم.

هل أن القاعدة اللغوية هي شمولية فعلية حقا؟

وإذا كانت الحال بهذه الصورة فإن التحليل الوظيفي، هو أمر مشروع على مستوى واحد فقط، وهو الارتقائي: لابد أن تملك لغات البشر هذه القاعدة أو أخرى قريبة منها، فهذه هي صفة تخص النوع البيولوجي.

ولكن لنفترض بأن ما يحصل هو العكس أي أن القاعدة اللغوية هي أمر مكتسب عن طريق التعلم. ويمكننا حينئذ الحفاظ على الإيضاح الوظيفي، ولكنه سيخص تطور اللغة العربية لا غيرها، ولنقل إن اللغة العربية قد تطورت بطريقة متفقة مع هذه القاعدة، وفي كلتا الحالتين تكون إحالة الإيضاح الوظيفي إلى مستوى التطور، وستخص إما تطور الجسم وإما اللغة. ولا يكسب الطفل القواعد لكونها ذات وظائف تماما كما لا يتعلم امتلاك العين ولأن البصر شيء مفيد.

وإذا كانت أبحاث السنوات القلائل الأخيرة تأتي عامة بنتائج ما فإن ما يبرزها هو الرأي القائل بأن اللغة تصبح مولّدة من قبل نظام القواعد والمبادئ، التي تدخل في عداد العمليات النفسية المركبة التي تحدد شكل الجمل ومعناها، وهذه القواعد والمبادئ هي في معظمها غير مدركة وهي توجد خارج نطاق الوعي المحتمل.

من الصعب التشكيك بوجود مبادئ مقيدة عامة، تحدد الأطر العامة لكل لغة بشرية (ولربما الجزء الأكبر من بنيتها المميزة أيضا)، وإذا راعينا غنى وتعقد نظام قواعد اللغة البشرية وتجانس اكتسابها على أسس بينة محدودة تكون في الغالب منكسة ويصبح تحديد هذه المبادئ القضية الأكثر أهمية في مجال الأبحاث المعاصرة المكرسة للغة.

إن اللغة، نظام عادات وقابليات اكتسبت تدريجيا، عن طريق التعميم والاشتراط والاستقراء والتجريد، إن المعرفة اللغوية وفق هذا الموقف هي نماذج ونظام مراتب جرى تعليمها.

ولهذا التناول شكل واضح في علم النفس السلوكي، وفي فروع معينة من الألسنيات البنيوية.

يرى جان بياجيه أن التفاعلات مع المحيط يطور الطفل بنى حسية – حركية تكون أسسا للغة، ومع تطور الفهم والمعرفة تتطور بنى جديدة بأسلوب أكثر أو أقل تجانسا. وهكذا نجزم بأنه في كل مرحلة من التطور تعكس اللغة بنى نفسية منفصلة تنشأ في أثناء التأثيرات المتبادلة على خط الفرد – المحيط، وأنه في كل مرحلة ينمي الطفل نظاما جديدا معيدا لتنظيم تجربته.

نحن نقول بأن الطفل يتعلم اللغة، ولا نقول إن اللغة تنمو أو تنضج، ولكننا لا نقول إن الجنين أو الطفل يتعلم كيف يملك ذراعا وليس جناحا.

٣. النظرية المعرفية:

لقد وضع هذه النظرية جان بياجيه وجوهرها يرتكز على الجوانب الآتية:

- إن ارتقاء الكفاءة اللغوية نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، ويعتمد النمو اللغوي لدى الطفل تبعا لهذه النظرية على التكيف مع ما يتعرض له من خبرات ضمن إطار القدرات المعرفية المحيطة.
- تقول هذه النظرية أنه ينبغي النظر إلى مسألة اكتساب اللغة في إطار التطور العقلي للطفل، فالتراكيب اللغوية تظهر فقط إذا كان هناك أساس معرفي قائم أصلا.
- إن اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليست عملية تشريطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية، بذلك نرى بياجيه يفرق ما بين الكفاءة والأداء، فالأداء (في صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية). إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل من البيئة الخارجية، فشأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجيه المعرية.

- إن بياجيه عندما يتحدث عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعني في الوقت نفسه ما يقصده تشومسكي من وجود نماذج للتركيب اللغوي أو القواعد اللغوية بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة من المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

ويهمنا في نهاية الأمر من خلال النظريات التي تبين العلاقة بين اللغة والفكر والنظرية التي تبين كيفية تعلم الطفل للغة هو بناء الفكر الإنساني في ضوء أسس علمية تستند إلى خلاصة النظريات السيكولوجية بهدف تعلم الفرد اللغة فالفكر لا يكتمل إلا باللغة ولا تكتمل اللغة إلا بالفكر فلا بد من إكساب اللغة وتعليمها للنشء بالطريقة الملائمة التي تتناسب مع المراحل التي يمرون بها في نموهم فكل مرحلة بها خصائص تختلف بها عن الأخرى وهذا يستدعي من المؤسسات التربوية أن تقدم اللغة إلى التلاميذ كنظام لغوي له طبيعة ومكونات ووظائف وأبعاد وتقديمها من مدخل نظام يتفق وخصائص التفكير عند الإنسان في مراحله النمائية ثم جعل أساليب التعليم تلائم بين طبيعة نظام الفكر وبين طبيعة نظام اللغة كنظامين تربطهما علاقة عضوية بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويساهم كل منهما في تشكيل فكر الإنسان وثقافته ومن هذا المنطلق فمن الأهمية بمكان أن نبحث في خصوصية العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة وبنائها.

المبحث الثالث

تساؤلات حول اللغة والتفكير

هل هناك علاقة بين ثراء اللغة وعمق التفكير؟

ثمة علاقة عضوية متينة بين اللغة والتفكير، فاللغة هي القالب الذي ينصب فيه الفكر، والفكر هو المضمون الذي يحتويه ذلك القالب اللغوي.

ويعبر البعض عن هذه الوشيجة بالقول بأن اللغة والفكر يعتبران وجهين لعملة واحدة.

يتعذر التفكير التجريدي (الذي هو في المعنويات لا في المحسوسات)، في حالة انعدام اللغة ويتسطح بضعفها؛ ذلك أنها السبيل الأوحد لتحويل التفكير الحسي (في المحسوسات) إلى تفكير تجريدي نافع.

ويستلزم التفكير العميق ثراءً لغويا، وعمقا في فهم دلالات وإيحاءات الكلمات المكونة للبناء اللغوي، وفي هذا المعنى يقول الشنيطي: وليس من شك في أننا حين نفكر لا سبيل لنا إلى التفكير إلا في لغة، ولا حيلة لنا إلى ضبط هذا التفكير، إلا إذا كان القالب اللغوي واضح المعالم، لا يفضي إلى غموض ولا يدعو إلى لبس، ولا ينم عن قلق واضطراب ينعكس بالتالي على تفكيرنا.

ولتأكيد على هذه الأهمية المتناهية للثراء اللغوي، أشير إلى أن التفكير في أي مشكلة، إنما يعتمد على مجموعة محددة من الكلمات والمصطلحات، وبديهي أن من كان فهمه أعمق لهذه الكلمات والمصطلحات، فإن تفكيره سيكون أعمق وأنضج، فهب أن مشكلة ما تعتمد على الكلمات التالية:

أناس حق - واجب - استطاعة - كذب - صدق - حرية - دقة ضوابط - حوافز - نجاح - تحقق ذات - استشعار المسؤولية اجتهاد - صواب - خطأ - استئناف العمل - ثقافة - أزمة - إدارة.

ومن هنا فإن كل من يتفهم هذه الكلمات والمصطلحات، بجانب صيرورة تفكيره وفق المنهج العلمي، سيكون أحظى بالصواب وأظفر بالنجاح - بعد توفيق الله تعالى له - من كل من تتمنع عليه هذه الكلمات، وتتشوه في عينيه هذه المصطلحات، يمكنك لاحقاً مراجعة معنى ما يلي: الصدق، تحقق الذات، الاستئناف.

ولقد أثبتت بعض الدراسات قوة العلاقة بين اللغة والتفكير؛ حيث اكتشفت دراسة متخصصة أن لغة قبيلة (هوبي) الهندية لا تحتوي على صيغة الماضي والمستقبل، وإنما تحتوي فقط على صيغة الحاضر، ولذا فإن أفراد هذه القبيلة يتكلمون كل شيء وكأنه يحدث الآن، مما أثر على تفكيرهم.

هل التفكير السليم وعاؤه ذاكرة جيدة:

عرفنا فيما سبق أن التفكير عملية ذهنية، ينظم بها العقل الخبرات والمعلومات من أجل اتخاذ قرار معين.

من هذا التعريف نخلص إلى أهمية الذاكرة لهذه العملية، ذلك أنها المخزن الذي يحوي تلك الخبرات والمعلومات التي يستخدمها العقل الإنساني في التفكير.

ومن هنا تبرز أهمية التعرض لآلية الذاكرة، وكيفية تفعيلها بقدر معقول من التفصيل، بحيث يسهم في تعميق التفكير وتسهيل مهامه وتسريع عمله.

ولمزيد من الفائدة هذا عرض موجز لأهم الأفكار حول الذاكرة وطرق تفعيل الذاكرة.

التذكر والنسيان:

- **مقدمة في التذكر والنسيان:**

التذكر:

اتبع علماء النفس في دراستهم للذاكرة البشرية منحيين هما:

١. دراسة الذاكرة البشرية من خلال محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابة، وقد وصل علماء النفس إلى أن نسيان الارتباطات يعود إلى آثار التداخل (Interference) بين الارتباطات التي يتم

تعلمها في أوقات مختلفة، وقد أيدت تجارب عديدة صدق هذا التفسير، كما تؤيده خبرات الحياة اليومية، فقد ينسى الفرد رقم هاتف معين لتداخله مع أرقام هواتف أخرى.

٢. وهو منحى علماء النفس المعاصرون، الذين يتسق منحاهم في دراسة الذاكرة البشرية مع التصورات المعرفية للسلوك، ويدعى هذا المنحنى بمنحنى معالجة المعلومات (information – processing approach) (النشواتي، ٢٠٠٣).

تجدر الإشارة إلى أن منحنى معالجة المعلومات تأثر بالعديد من العوامل وكان أهمها التطور السريع في تقنية الحاسوب، لذلك بدا العديد من علماء النفس والباحثين النظر إلى الإنسان كنظام متطور جدا لمعالجة المعلومات.

- **معنى الذاكرة:**

الذاكرة: هي الدوام النسبي لأثر الخبرة (عدس وقطامي، ٢٠٠٦).

يشير التعلم إلى حدوث تعديلات على السلوك الناتجة عن الخبرة، والذاكرة تشير إلى دوام هذه التعديلات.

- **معنى النسيان:**

النسيان: هو عدم نجاح المتعلم في استعادة ما تم تعلمه في السابق.

- **معنى التذكر:**

التذكر: هو عملية عقلية وهو المخزون الذي يمكن استعماله في مواقف مماثلة، وهي عملية اختيارية مقصودة وليست عملية عشوائية، فالتذكر عملية تخزين لما تم تعلمه لفترة من الزمن.

التذكر عملية تتضمن استقبال المعلومات والخبرات وتسجيلها ثم تذكرها بعد ذلك.

- **على ماذا يتضمن التذكر:**

يتضمن التذكر على:

أ. الحفظ.

ب. الاسترجاع.

يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن التذكر: هو حالات الربط بين المثير والاستجابة أثناء تعلم تلك الخبرة.

ويرى أصحاب المدرسة المعرفية: أنها سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها الفرد من أجل استرجاعها، ويمكن ذلك من خلال عملية الترميز التي يجريها الفرد لكل خبرة، وتظهر نوعية المعالجة والرمز الذي استغرقته من خلال عمليات الاسترجاع.

إن صياغة الشيفرة (التخزين): عملية لازمة للتخزين في الذاكرة وتنظم من خلال ربط الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة.

بماذا تتأثر الذاكرة والتذكر؟ تتأثر الذاكرة والتذكر بكل من:

- الدافع إلى التعلم
- الانتباه.

- **أقسام عملية التذكر:**

١. **مرحلة الاكتساب (التحصيل) (Acquisition):** التذكر مرتبط بأسلوب اكتساب الخبرة، مثل الطفل يكتسبها عن طريق الحواس والصور الحسية. الإنسان يدرك الكليات قبل الأجزاء.

٢. **الاحتفاظ (التسجيل) (Retention):** وهي العملية التي تتخلل الفترة ما بين عمليتي الاكتساب والاسترجاع.

- **التخزين: هو حفظ ما تم اكتسابه.**

وترجع صعوبة دراسة هذه المرحلة كونها لا تظهر على صورة سلوك يمكن ملاحظته.

ومن العوامل التي يؤثر في عملية الاحتفاظ:

- الانتباه والاهتمام (Attention and Interest).
- إشراك أكبر عدد من الحواس (Sensory Modalities).
- نية المتعلم وتصميمه (Intention)
- اتجاه المتعلم من موضوع الخبرة (Attitude Toward Experience).

- درجة ذكاء المتعلم (Intelligence).
- معرفة المتعلم مدى تقدمة (نتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم).
- مدى تطبيق مبدأ النشاط الذاتي: اعتماد المتعلم على نفسه في البحث والتفكير.
- تأكيد التعلم: استمرار التعلم بعد أن يكون التعلم الأصلي قد تم بالفعل (مثل حفظ قائمة كلمات تحتاج من الفرد لحفظها عشر مرات إعادة، ما يتعدى الفرد من مرات بعد العشرة يكون تأكيد).

٣. **الاسترجاع والتعرف (Recall)**: استحضار الخبرات الماضية في صورة ألفاظ أو معاني أو حركات أو صور ذهنية. وهي مرحلة من السلوك الظاهري للاكتساب واحتفاظ الخبرات التي تم تخزينها بصورة خام، وإذا كانت بدون بذل جهد في تنظيمها وتعديلها وتكييفها لخبرات الفرد، تظهر خبرات مفتتة لا تخدم صاحبها عند استدعائها مثل قراءة المتعلم على الامتحان.

- **مراحل عملية الاسترجاع:**
  - مرحلة البحث والخبرة: الفترة الزمنية التي يستغرقها المتعلم للبحث عن إجابة عن سؤال أو حل لمشكلة.
  - مرحلة جمع المعلومات وترتيبها (تنظيم الخبرة، ربط المعلومات الجديدة بالقديمة).
  - مرحلة قياس وتقديم الاسترجاع: تحدد نوع الخبرة التي خزنت ومدى فاعليتها، وعملية الاختبار تقدم تغذية راجعة للفرد.
- **أنواع الاسترجاع:**
  - استرجاع استدعائي: نوعية الخبرة هنا تكون ناقصة عن الصورة التي تم بها اكتسابها.
  - استرجاع تلقائي: يسترجع المتعلم الخبرات تلقائيا دون وجود مثير ظاهر ملحوظ. (الحالات النفسية مثل القلق وما يترتب عليه من استرجاع معلومات كثيرة).

- استرجاع استجابي: يسترجعها بتأثير مؤثر ما ظاهري مثل سؤال أو تلميح من الآخرين.
- استرجاع استكمالي: استرجاع الخبرة الماضية كاملة التي تم تخزينها بسبب ظهور جزء من الخبرة (ثم استرجاعها من أجل تأكيد الذات واستعراض خبراته ومعارفه).

■ **العلاقة بين الحفظ والتذكر:**

تظهر العلاقة بين الحفظ والتذكر من خلال المبادئ الآتية:

- مبدأ تحويل الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة من خلال صياغة ما يتعلمونه أو يسمعونه بلغتهم عندها تكون قابلة للحفظ والاسترجاع.
- مبدأ الانفتاح على الخبرات الجديدة: الشعور بمعرفة شيئا عن شيء يقدم له ولديه القدرة على إكمال الفكرة الناقصة أو توضيح الغامض منها، يساعد الفرد على التعلم والحفظ والاسترجاع.
- مبدأ التبسيط: التخلص من الغموض وعدم الفهم بتفتيت المعلومات والتركيز على العموميات يساعد على الحفظ والاسترجاع (استيعاب المادة بأقل عدد ممكن من المفردات والمفاهيم يساعد على حفظها واسترجاعها).
- مبدأ الترابط: الترابط بين المعلومات الجديدة والقديمة يساعد على الحفظ والاسترجاع.
- مبدأ التشابه: إيجاد عناصر التشابه بين الخبرات يساعد على استحضارها كل مرة.
- مبدأ الميل على التأويل: الطفل بطبيعة تكوينه يميل إلى التأويل لأن ذلك يريحه وتكون هذه العملية الذهنية بناءة فلا بد من تدريب الطفل على فهم الامارات الصحيحة ليكون تخمينه صحيحاً.

يمكن تلخيص هذه المبادئ من خلال الشكل الآتي (عدس وقطامي، ٢٠٠٦):

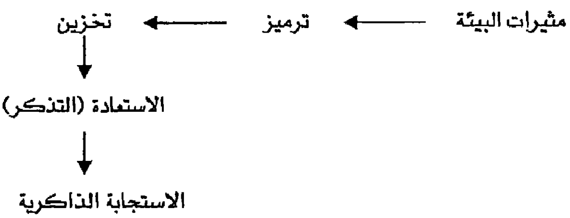
عملية الحفظ	المبدأ	عملية التذكر
عند حفظ أشكال توحي بأشياء مألوفة، ولكن بها بعض العناصر غير المألوفة.	مبدأ التحول إلى المألوف ←	تتعرض العناصر غير المألوفة للتشكيل والتغيير في اتجاه المألوف.
عند حفظ أشكال توحي بأشياء مألوفة ولكنها ناقصة التفاصيل.	مبدأ الارتفاع ←	عند حفظ أشكال توحي بأشياء مألوفة ولكنها ناقصة التفاصيل.
عند حفظ أشكال توحي بأشياء مألوفة ولكنها كثيرة التفاصيل	مبدأ التبسيط ←	تنمو عملية التذكر نحو إهمال الكثير من التفاصيل التي لا تؤثر في تمييز وإدراك هذه الأشياء.
عند حفظ حوادث متلازمة زمنيا أو مكانيا	مبدأ الترابط ←	عند تذكر أحدها يؤدي على تذكر باقي الحوادث
عند حفظ حوادث متشابهة من حيث النمط الكلي وليس بالنسبة لجزء أكثر	مبدأ التشابه ←	عند تذكر أحدها يؤدي على تذكر باقي الحوادث
عند حفظ حوادث غامضة غير مفهومة	مبدأ الميل إلى التأويل ←	عند تذكر هذه الحوادث كثيرا ما يعطيها الفرد معنى من عنده ويخلق أسبابا أو دوافع أو مسوغات لا وجود لها أصلا
عند حفظ أشياء لها علاقة مباشرة بميول الفرد ورغباته وانحيازاته.	مبدأ الانحياز والانتقاء ←	عند تذكر هذه الأشياء يميل الفرد دون قصد ظاهر إلى تذكر ما يريد تذكره وإلى انتقاء ما يريد انتقاءه

معالجة المعلومات:

الإنسان عند معالجة المعلومات يؤدي ثلاث مهام أساسية هي:

١. استقبال المعلومات الخارجية (ترجمتها بطريقة تستطيع الذاكرة تمثلها).
٢. الاحتفاظ بهذه المعلومات أو ببعضها.
٣. التعرف على هذه المعلومات واستدعاؤها واستخدامها في الوقت المناسب.

وتتم معالجة المعلومات وفق المخطط الآتي:



المرحلة الأولى: الترميز (Excoding):

الإنسان يرمز كل شيء موجود في بيئته، ويستطيع إدراكه، ويوجه انتباهه إليه (وهذه مهمة المعلم).

والإنسان لا يستطيع إلا أن يعالج عددا محددا من المعلومات في وقت واحد، وهذا أدى إلى وجود نوع واحد من الانتباه وهو: الانتباه الانتقائي (Selective attention): هو تركيز الانتباه نحو بعض المثيرات البيئية دون أخرى.

تكمن أهمية الانتباه الانتقائي كون الإنسان لا يقدر على ترميز كل المثيرات المحيطة به جميعها، من هنا يتطلب من الإنسان الانتباه إلى المثيرات الهامة وترميزها

الترميز: هو ترجمة المعلومات المدخلة إلى تمثيل عقلي يمكن تخزينه في الذاكرة. ومن الممكن ترميز المعلومة الواحدة بطرق مختلفة فمثلا يمكن تخزين المعلومات طبقا لصوتها (الترميز السمعي)، او مظهرها (الترميز البصري)، أو معناها (الترميز السيمانتي).

تؤثر طريقة الترميز في تذكر المعلومات واستدعائها.

إن للترميز منظومتين هما: التصور البصري والترميز اللفظي، ويمكن أن تستخدم المنظومتان معا لتشفير معلومة واحدة، وهو ما يسميه بايفيو بالترميز الثنائي.

استراتجيات معالجة المعلومات أثناء الترميز: يستخدم الإنسان استراتيجيتين مختلفتين في معالجة المعلومات أثناء الترميز هما:

أ. المعالجة المتسلسلة (Serial – processing): وهي معالجة مثير آخر في كل لحظة من لحظات المعالجة، فيرمز المثيرات المرغوب فيها (الهدفية) ويتجاهل المثيرات غير المرغوب فيها (غير الهدفية).

ب. المعالجة المتوازنة (Parallel – processing): وهي ترمز المثيرات المتزامنة جميعا في وقت واحد ثم يتم الاحتفاظ بالمثير الهدفي وإهمال المثيرات الأخرى.

مثال يوضح ذلك: لو كان الهدف قراءة نص للكشف عن الأخطاء الموجودة فيه، فقد يتم تحقيق هذا الهدف بالمعالجة المتسلسلة: من خلال (قراءة النص كلمة بعد أخرى للوقوف على الكلمات الخطأ) أو بالمعالجة المتوازية (قراءة الجملة أو السطر بأكمله ثم ينتقي الكلمات الخطأ منها).

الخصائص الفيزيائية للمثيرات: تلعب الخصائص الفيزيائية دوراً في عملية الانتباه والترميز مثل: اللون والحجم والشكل والشدة والحركة والمثيرات المتباينة.

لقد تبين أن ترميز المثيرات المتباينة أسهل من ترميز المثيرات المتشابهة إذا قيست هذه السهولة بزمن الرجع (Time reaction) (أي الزمن الفاصل بين عرض المثيرات المتعددة والاستجابة للمثير الهدفي، فكلما كان المثير الهدفي أكثر تباينا عن المثيرات غير الهدفية كان ترميزه أسهل سواء أكان هذا التباين في الشكل او الحجم أو اللون أو الحركة او الشدة أو الموقع)

المرحلة الثانية: التخزين (الاحتفاظ) (Storage):

اهتم علماء النفس بموضوع تخزين المعلومات أو الاحتفاظ بها، واعتبر موضوع التخزين محور مفهوم الذاكرة.

معنى التخزين:

التخزين: هو عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة.

وقد قدم اتكنسون وشيفرن نموذجا للذاكرة يقول بوجود ثلاثة أنظمة متفاعلة للذاكرة هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

يوجد نوعين من الذاكرة بناء على طول الفترة الزمنية التي تم الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة وعلى كمية المعلومات وطبيعتها وهي:

1. **الذاكرة قصيرة المدى (Short – term memory):**

يستقبل الفرد المعلومات عن طريق الحواس ويخزنها في مخزن المعلومات الحسي (Sensory – information storage) (لا يتجاوز زمن التخزين فيه في معظم الأحيان ربع ثانية).

كمية معينه من هذه المعلومات المخزنة فيه تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى والباقي يحذف، مثل عملية حفظ رقم هاتف فبعد حصول الفرد على رقم الهاتف المطلوب يقوم بترميزه والاحتفاظ به في مخزن المعلومات الحسي، ولان المخزن الحسي هذا لا يحتفظ بالمعلومات المرمزة إلا لفترة زمنية قصيرة جدا، لذلك يحتاج الفرد إلى ترديده (تكرار الرقم)، تسمى عملية الترديد هذه بالتسميع (Rehearsal). عملية ترديد الرقم لفترة أطول تمكن من نقل المعلومات (رقم الهاتف) من مخزن المعلومات الحسي إلى الذاكرة قصيرة المدى.

والمعلومات التي تخزن في ذاكرة قصيرة المدة تكون:

- محددة.
- مدة الاحتفاظ بها قصير جدا (دقائق محدودة).
- تكون المعلومات على شكل وحدات منفصلة ومتكاملة.

ويمكن تحسين هذه الذاكرة عن طريق:

- الانتباه.
- التخزين الانتقائي للمعلومات المرمزة.
- التسميع.

٢. الذاكرة طويلة المدى (الدائمة) (Long – term memory):

تنتقل المعلومات المرمزة من الذاكرة قصيرة المدى على الذاكرة طويلة المدى (لا تنتقل كل المعلومات منها ما يحذف).

تتميز هذه الذاكرة بـ:

- تستطيع الاحتفاظ بكمية كبيرة من المعلومات ولفترات زمنية طويلة قد تصل إلى عدة سنوات.
- وتتميز عن الذاكرة قصيرة المدى في كونها اقل عرضة للتأثر بالمعلومات أو المدخلات الجديدة.
- تقوم بعمليات معالجة كثيرة للمعلومات المرمزة بشكل أولي فتحولها وتطورها وتهذبها وتنظمها بحيث تأخذ أشكالا تمكن من الاحتفاظ بها لفترة طويلة.

النسيان:

معنى النسيان:

النسيان: وهو الفشل في استعادة المعلومات التي تم ترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

المعلومات مع الزمن تبدأ تضمحل تدريجيا وللتغلب عليها يجب تكرار المعلومات وتسميعها باستمرار.

نظريات تفسير النسيان:

١. نظرية التلف (Decay theory):

- تركز على الزمن على اعتباره العامل الوحيد في النسيان.
- تكرار أو تسميع المعلومات موضوع التذكر يساهم في الاحتفاظ بالآثار التي يحدثها التعلم.
- الأثر الذاكري يضعف مع مرور الزمن على نحو آلي نتيجة لبعض العمليات الذاتية.
- نقص الذاكرة يعود إلى ما يحدث في المخزون وليس إلى عمليات الترميز او الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الاستعادة أو التذكر.

من أبرز الانتقادات التي توجه لهذه النظرية هو تأكيدها على الزمن وحده وتعتبره العامل الوحيد في النسيان، بل هناك كثير من العوامل التي تسبب النسيان والزمن واحد منها.

٢. نظرية التداخل (Interference theory):

- يعود النسيان إلى تداخل المعلومات الجديدة (موضع التعلم)، مع المعلومات القديمة المخزنة سابقا في الذاكرة.
- كف الأثر الرجعي (Retroactive inhibition): هو أن تعوق المعلومات الجديدة ظهور أو تذكر المعلومات القديمة، وقد يتم العكس حيث تعوق المعلومات القديمة عملية تخزين المعلومات الجديدة، ويسمى التداخل بين المعلومات الجديدة والقديمة في هذه الحالة بـ كف الأثر القبلي (proactive inhibition).
- من النقد الموجه لهذه النظرية تأكدها على ما يسمى بالتنافس الاستجابي (Response Competition): أي على التنافس من حيث الأداء بين الاستجابات المتعلمة سابقا واستجابات التعلم الجديدة، وأثر كل منها في الآخر، دون أية إشارة إلى الاستراتيجيات المتبعة في معالجة المعلومات المرمزة وتخزينها واستدعائها سواء أكانت هذه المعلومات قديمة او حديثة، وتشير الدلائل في كثير من الحالات أن التعلم الجديد لا يحدث أي آثار سلبية في القدرة على استدعاء المعلومات المخزنة على نحو مسبق، وبخاصة في الحالات التي يتم بها معالجة هذه المعلومات بطرق مناسبة أثناء تخزينها واستعادتها (النشواتي، ٢٠٠٣).

٣. نظرية التشوه (الجشتالت) (Gestalt theory):

- تعنى هذه النظرية بالجوانب الكيفية للذاكرة أكثر من جوانبها الكمية، أي تعنى بالتغيرات التي تطرأ على المعلومات المخزنة وبالأشكال التي قد تأخذها أكثر من العناية بكمية المعلومات التي فقدت أو ضاعت من الذاكرة.

- النسيان عملية تشويه أو تعديل للمعلومات المخزنة يحدث مع مرور الوقت.
- تنزع الذاكرة البشرية مع تقدم الزمن إلى تعديل المعلومات المخزنة لتأخذ الشكل الأفضل.
- تؤكد هذه النظرية على ظاهرة هامة من ظواهر الذاكرة طويلة المدى، وهي ظاهرة التنظيم. تشير هذه الظاهرة إلى فاعلية الذاكرة وأثرها في تنظيم المعلومات المتوافرة لديها ومعالجتها بحيث تنتظم في أشكال وبنى معينة، الأمر الذي يسهل تذكرها واستدعاءها.
- بعبارة بسيطة النسيان وفق هذه النظرية هو عملية تشويه أو تعديل المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى مع مرور الزمن.

المفهوم المعاصر للنسيان:

يعود الفشل في تذكر المعلومات السابقة إلى ترميز أو تخزين الحوادث والمعلومات على نحو مناسب، أو فشل الاستراتيجيات المستخدمة في استعادتها.

قد ترجع عدم قدرة الفرد على استعادة المعلومات المرغوب فيها من مخزن الذاكرة طويل المدى إلى الأوضاع التي تستثير حالات الضغط أو التوتر كأوضاع الامتحانات، فقد يفشل طالب في تذكر جواب سؤال داخل الامتحان وتذكره بعد خروجه من الامتحان.

مما سبق نجد أن السبب في فشل تذكر واستعادة المعلومات المخزنة يعود إلى أنها لا تجد الشروط المناسبة التي تمكنها من الظهور كاستجابات ذاكرية، لا إلى أنها غير موجودة في مخزن الذاكرة طويلة المدى.

الذاكرة أشبه ما تكون بالمكتبة إذا تم تخزين الكتب فيها بشكل منظم ومرتب يسهل استخراج أي كتاب منها بسهولة.

أساليب تقوية الذاكرة:

يمكن تقوية الذاكرة من خلال الآتي:

١. من خلال المساعدات البصرية: ويمكن ذلك من خلال عدة أشكال هي:

- التخيلات: وعي عملية ربط المعلومات بصور ذهنية، حتى لو لم يكن لها صلة بالموضوع المراد تذكره.
- أسلوب الموقع: وتتم هذه الاستراتيجية من خلال ربط المعلومات المراد تذكرها بمواقع معروفة ومألوفة للفرد.

٢. المساعدات اللفظية: ولها عدة أشكال:

- الكلمات المركبة من بدايات حروف كلمات أخرى: وهي كلمات يتم تكوينها من الحروف الأولى في عدد من الكلمات أو المصطلحات.
- القوافي: أي الاعتماد على الكلمات والعبارات ذات القوافي لأنها ستكون أسهل وأيسر للحفظ، مثل القصائد وأبيات الشعر القصيرة.
- الكلمات الاسفينية: وهذا الأسلوب يساعد في تذكر الكلمات الجديدة من خلال محاولة الربط بين كل كلمة منها مع كلمة أخرى موجودة في قائمة طويلة تم عملها وحفظها مسبقا.

٣. تعلم استراتيجيات تذكر المعلومات المعقدة، وهذه على عدة أشكال:

- استراتيجيات المراجعة: ويستخدم فيها أسلوب التكرار وأسلوب إعادة الصياغة.
- المراجعة بصوت مرتفع: أثبت البحث أن هذا الأسلوب البسيط يقود إلى التحسن في الاسترجاع وإلى فهم أكثر.
- الملاحظات الحرفية: ويتمثل هذا الأسلوب في نسخ الملاحظات الملخصة من المادة كنسخ جملة تتضمن الفكرة الرئيسية للفقرة.
- وضع خطوط تحت الكلمات: ويكمن دور هذه الطريقة في تحديد المعلومات المهمة للفقرات، مما يسهل الرجوع إليها وحفظها، ويلفت انتباه الطالب إليها كذلك مع أهمية التركيز على المعلومات الهامة فقط وليس التفصيلات العديدة والمتنوعة.
- استراتيجيات التفصيل والتنظيم: وهي استراتيجية تجميع المعلومات المطلوبة وإيجاد علاقات تربط فيما بينها.

- طريقة تنظيم المعلومات: وهي طريقة تتضمن استخدام المخططات والأشكال التقليدية التي توضح العلاقات بين الأفكار والموضوعات، وتستخدم هذه الطريقة عادة مع المادة التي تكون مبنية على شكل هرمي أو ترتيبي.

الاسترجاع (Retrieval):

معنى الاسترجاع:

الاسترجاع: هو العملية التي يتم بموجبها تذكر الأشياء عند الحاجة إليها.

أو هو عملية البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة وتعيين موقعها في هذا المخزن، وعملية تجميع هذه المعلومات وتنظيمها وعملية أدائها على شكل استجابات ذاكرية (مضمرة أو ظاهرة)، ويتم ذلك من خلال مراحل هي:

١. مرحلة البحث عن المعلومة.
٢. مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها.
٣. مرحلة الأداء الذاكري.

ما هي سيكولوجية التفكير:

التفكير عملية ذهنية تتأثر بـ:

- العامل النفسي سلباً أو إيجاباً.
- ومدى الاقتناع بالقضية محل التفكير.

فإذا ما تمتع الإنسان بصحة نفسية رائقة حال تفكيره في قضية توافرت أسباب اقتناعه بها، فإنه يندفع للتفكير فيها بحماس وانفتاح بطريقة قد توصل إلى الحل المناسب.

في حين أنه قد يعجز ذلك الإنسان عن مجرد إقناع نفسه بأهمية استمراره في التفكير في تلك القضية في حالة اعتلاله نفسياً، ويمكن تسمية تلك الحالة بـ (الانغلاق الذهني النفسي)، وربما يجد أحياناً أن لا مفر من هجر التفكير حينذاك والانهماك في عمل آخر ريثما تعاوده صحته النفسية.

أيهما أسبق: اللغة أم الفكر؟

اختلف علماء النفس في الإجابة عن هذا السؤال، فيرى بعضهم (مثل جلبرت –رايل- Gilbert Ryle) أن التفكير لابد من أن يسبقه تعلم الإنسان الكلام بصوت عال، ويستدل على صحة رأيه بأن الطفل يكتسب اللغة أولاً قبل أن يتعلم في مرحلة لاحقة التفكير مع نفسه.

في حين يرى آخرون مثل عالم النفس (بياجيه Jean Piaget) أن النمو الذهني للطفل يتقدم مستقلا، وبصفة عامة يتبعه النمو اللغوي.

ويوضح بياجيه أنه يستحيل على الأطفال فهم التعبير اللفظي، قبل أن يتمكنوا من إتقان المفهوم الأساسي الذي يقوم عليه هذا التعبير.

أما عالم النفس (فيجوتسكي Vygotsky) فيرى أن التفكير واللغة، يبديان كفاعليتين منفصلتين، وأن تفكير الأطفال صغار السن يشبه تفكير الحيوان؛ لأنه يحدث بدون لغة.

ومن الأمثلة على ذلك الطفل الذي لم يتعلم الكلام بعد، والذي يحل مشكلات بسيطة مثل تناول الأشياء، وفتح الأبواب (أي تفكير بدون كلام). ومن ناحية أخرى، فإن أصوات المناغاة عند الطفل هي كلام بدون تفكير موجه نحو تلبية أغراض اجتماعية، مثل جذب الانتباه إليهم، وجلب السرور للكبار (أي كلام بدون تفكير).

أما النقطة الحرجة في علاقة التفكير باللغة فتحدث عندما يبلغ الطفل حوالي السنتين من عمره، ففي هذا العمر نجد أن منحنى التفكير الذي يسبق اللغة، ومنحنى اللغة التي تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان لكي يبدأ نوع جديد من السلوك، يصبح فيه التفكير لفظيا والكلام معقولاً.

ومن المفيد أن نعرف أنه حتى سن السابعة، فإن الطفل يكون غير قادر على التمييز بين الوظيفتين الداخلية (التفكير) والخارجية (الاتصال) للغة، ولذا تبرز ظاهرة الكلام المتمركز حول الذات (ego-centric speech)، وقد يكون من

الطريف أن نشير إلى أن بعض الكبار الذين يعيشون بمفردهم يتحدثون أحيانا إلى أنفسهم بتعليقات عن أفعالهم ونواياهم.

هل يمكن أن نفكر بدون لغة؟

انقسم العلماء في الإجابة عن هذا السؤال إلى فريقين، لكل منهما حججه وبراهينه.

الفريق الأول: يمثله أفلاطون Plato من القدماء، والعالم الأمريكي جون واطسون John Watson من المحدثين:

ويرى هذا الفريق أن التفكير يتم في لغة صامتة بألفاظها، وتراكيبها، كما لو كان الإنسان يحاور شخصا آخر.

وهذا يعني أن اكتساب الإنسان للغة شرط لقدرته على التفكير.

الفريق الثاني: يمثل هذا الفريق العالم (هوتسينو فندلر):

يرى هذا الفريق أن اكتساب اللغة ليس شرطا حتميا لحدوث التفكير، ويدلل على هذا بأن الشخص الأصم الأبكم قادر على التفكير؛ لأنه يشعر بما حوله ويتخذ قرارات وقد يغير رأيه، وهو يقوم بهذا كله بالرغم من أنه لا يعرف كلمة واحدة من اللغة، ولم يسمع لفظة واحدة منذ ولادته، فضلا عن النطق بها.

ويضرب (فندلر) مثلا بالأمريكية (هيلين كيلر Helen Keller) الصماء البكماء العمياء، التي استطاعت بمساعدة مربيتها أن تتعلم القراءة والكتابة، وحصلت على البكالوريوس وعملت محاضرة وباحثة وكاتبة.

يشير (فيرث Firth) في كتابه (التفكير بدون لغة: الدلالات النفسية للصمم) الصادر سنة ١٩٦٦م، إلى أن الأطفال الصم لا يختلفون اختلافا كبيرا عن الأطفال العاديين في أدائهم الذهني، وأن نموهم الذهني يتبع في كلتا الحالتين المراحل الأساسية نفسها، بالرغم من أنه في بعض الحالات قد يكون معدل النمو أبطأ بالنسبة للصم، ولكن من المحتمل أن هذا البطء قد يرجع ليس إلى نقص اللغة بقدر ما يرجع إلى نقص عام في الخبرة إزاء نوع البيئة أو الظروف التي ينمو فيها

كثير من الأطفال الصم، وقد توصل فيرث إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بالصم البالغين.

ويشير اللغوي الأمريكي (لانجاكار Langacker) إلى أن أنواعا معينة من الفكر يمكن أن تحدث مستقلة تماما عن اللغة.

ومن الأدلة على ذلك الرغبة في التعبير عن فكرة ما مع عدم القدرة على صوغها في كلمات، (ويشبه هذا محاولتنا تذكر اسم شخص نعرفه)، فلو كان التفكير مستحيلا بدون لغة لما ظهرت هذه المشكلة أبدا، وقد تحدث مشكلة عكسية عندما يبدأ الإنسان في الكلام قبل أن يفكر، وما قد يسببه ذلك من إحساس مزعج (جوديث: د.ت).

تأمل عزيزي القارئ الأسئلة الآتية:

- هل اللغة مكتسبة، أم فطرية؟
- كيف نستدل على أن اللغة نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة؟
- هل يمكن اكساب الحيوان اللغة؟ وهل لغة الاتصال عند الحيوان تختلف عن لغة البشر؟
- ما هي طبيعة اللغة البدائية؟
- ما أهمية اللغة؟
- وفي العالم الآن آلاف من اللغات، ولكن هل كان أصلها لغة واحدة؟

إن اللغة قدرة ذهنية تختلف من فرد لآخر، وتتداخل فيها عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي، لذا هل يمكن إكساب الحيوان اللغة، إذا كان يملك جهازا صوتيا كاملا، مثل الببغاء والشمبانزي؟

الببغاء يستطيع أن ينطق جملة طويلة، ولكنه لا يستطيع أن يضيف كلمات أخرى، ولا يستفيد من هذه الكلمات المحدودة عنده، فهو يملك الجهاز الصوتي لكنه لا يملك القدرة الذهنية أو العقلية التي تمكنه من الاستفادة من اللغة.

أما الشمبانزي لقد شهدت العقود الأخيرة عدة محاولات أشهرها محاولة تعليم أنثى قرد الشمبانزي واشو هذا الاسم الذي أطلقه العالمان (الآن) و(بيتريس جاردنز) عليها، ولقد قاما بتربيتها في منزلهما منذ السنة الأولى من عمرها، وهيأ لها كل ما يمكن تهيئته لطفل آدمي، وشرعا يعلمانها لغة الإشارة السائدة بين الصم والبكم في الولايات المتحدة، وهي نسق يدوي يستخدمه الصم والبكم في التواصل، ولعل اختيار العالمين لهذه اللغة يرجع إلى أن الجهاز الصوتي لدى الشمبانزي غير معد خلقيا للتحكم في إنتاج أصوات الكلام الآدمية، ومن ثم رأى الباحثان أن يستغلا قدرات القردة واشو اليدوية في نسق تواصل قوامه هذه الإشارات اليدوية، ولقد كان ما حققته القردة واشو خلال السنوات الأربع التي استغرقتها للتدريب على استخدام هذه اللغة مدعاة للدهشة، ففي بداية السنة الخامسة من عمرها كانت لدى واشو القدرة على إنتاج وفهم مائة وثلاثين إشارة، وكانت لديها أيضاً القدرة على تجميع بعض هذه الإشارات في جمل قصيرة مما جعلها ترقى إلى مستوى طفل آدمي عمره سنتان، إلا أن لغتها غير منطوقة وهي لغة الإشارة.

إن أنظمة الاتصال بين الحيوانات تختلف عن لغة البشر، وقد تبين من العديد من التجارب أن الحيوانات تستطيع حل مشكلات معقدة، ومن أعقد نظام اتصال الحيوانات نظام الاتصال عند النحل الذي وصفه (فون فريبتش) (Vonfrisch.1927)، على انه عبارة عن رموز أو إشارات من الرقصات تستخدمها النحلة لإخبار زميلاتها بالمواقع الدقيقة لمصدر الطعام.

عند الحديث عن اللغة لابد من معرفة الطبيعة الصوتية للغة، وأن الصلة بين هذه الأصوات وما تدل عليه صلة اعتباطية، وان اللغة اختراع.

ويرى البعض أن أهم اختراع توصلت إليه البشرية استخدام اللغة الأولى، ولكن هل كانت اللغة اختراعا أم أنها شيء فطري غريزي مثلما تربض في جسم الطائر الوليد قدرته على الطيران؟ وهذا يدفع للتساؤل: ما هي طبيعة اللغة البدائية؟

إن اللغة البدائية عادة ما تتسم بطابع الدلالة الحسية المادية، فمفهوم العدد عند بعض القبائل البدائية، كقبيلة (التسمانيين) لا يجاوز الاثنين (واحد، اثنان،

كثير) فكل ما يتعدى اثنين هو كثير وقد أكد بعض علماء النفس أن لغات البدائيين فقيرة بالكلمات المجردة، وهو ناشئ على الأرجح على أن هؤلاء الناس لا يهتمون كثيراً بالمجردات، فاللغة تؤثر على مفهوم العدد وعلى عمليات التفكير والحساب، بل حتى على عمليات الحياة الاقتصادية والاجتماعية بكل شموليتها.

إن للغة طبيعة اجتماعية تهدف إلى التواصل بين أفراد المجتمع ونقل الأفكار، وأهمية اللغة تأتي من أنها تسهل عملية التواصل وتجعل عملية التفكير ممكنة بتنظيمها للواقع بمختلف تجلياته ومعطياته ونقله إلى وحدات رمزية مجردة.

إلا أن وظيفة اللغة لا تتوقف عند مجرد نقلها للواقع وتداول الأفكار، بل تقطعه وتجزؤه وتصنفه على نحو خاص، فكل لغة كما يقول (أندريه مارتينية): تمثل طريقة خاصة في تنظيم العالم.

لقد كان ابن جني سباقاً إلى ذلك في تعريفه للغة، يقول: حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وهذا التعريف، تعريف دقيق يتفق في جوهره مع تعريف المحدثين للغة، فهو يؤكد:

- الجانب الصوتي للرموز اللغوية.
- ويوضح وظيفتها الاجتماعية في نقل الأفكار والتعبير في إطار البيئة اللغوية، واختلاف لغات البشر فلكل قوم لغتهم التي يعبرون بها عن أغراضهم.

في العالم الآن آلاف من اللغات، ولكن هل كان أصلها لغة واحدة؟

يؤكد علماء اللغات أن اللغة كلها كانت لساناً واحداً انتشر مع انتشار الجنس البشري، وان اختلاف الألسنة وتشابهها أيضا هو حصيلة عمليات طويلة من الهجرات المستمرة، وهي هجرات بدأت وتواصلت مع انتشار الزراعة وليس عمليات الغزو، أي أن اللغة انتشرت مع محراث المزارع، وليس مع أسنة المحاربين، وبالتواضع عليها بين أفراد المجتمع كما قال ابن جني قديما الذين يتواضعون على مجموعة من الأسماء الرمزية قصد الإبانة عن الأشياء المعلومات فيضعون لكل واحد منها سمة ولفظا إذا ذكر عرف به مسماه ليمتاز من غيره، ويغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة

العين، فاللغة كما ذكر ابن جني تغني عن إحضار الواقع المادي بشخوصه وسماته وأعيانه، لأنها تجريد رمزي متواضع عليه.

وكما يقول حسن ظاظا في كتابه اللسان والإنسان ص٦٩: يتبين أن اللفظة في الكلام تشبه إلى حد كبير ورقة النقد في الاقتصاد، إذ لابد للورقة النقدية من تغطية قيمتها بالذهب أو غيره لتصبح عملة للتداول وتكسب ثقتها، كذلك فإن الكلمة تكسب دلالتها المعنوية من اتفاق مجموعة من الناس على تداولها وتزداد قيمتها كلما كانت دلالة تلك اللفظة شاملة عامة.

ما هو التفسير العلمي للتفكير:

يمثل التفكير أعقد أنواع السلوك البشري، ذكرت الدكتورة (جودث جرين): إن الخاصية التي يتميز بها التفكير هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزية وخيالية، لا بصفة فعلية، أي بنفس الطريقة التي يسلكها مهندس الجسور مثلا عندما يصنع نموذجاً مصغراً لجسر ليجرب قدرة تحمله وصلابته دون اللجوء إلى تكاليف بناء جس حقيقي في كل مرة يبني فيها جسراً التفكير يمكن النظر إليه على اعتبار عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز لتنوب عن الأشياء والحوادث، والرمز هو أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدل عليه ونحن نفكر عن طريق استخدام الرموز، وبما أن اللغة التي نلفظها هي عبارة عن عملية رمزية غنية، فالكثير من تفكيرنا يقوم على استخدام اللغة.

هل يمكن التفكير بدون لغة؟

ذهب الدكتور الطيب بو عزة إلى أن المعطى اللغوي والمعطى الفكري متحد إلى درجة التداخل والتلازم، بل إلى درجة التناهي المطلق، واستناداً على هذه القناعة ينفي وجود أي فكرة خارج اللغة ويدعوك إلى محاولة تفنيد هذه القناعة إن استطعت بأن تحاول إيجاد فكرة ما خارج اللغة، حاول دون نطق أو كتابة في داخل نفسك الإمساك بفكرة ما مجردة عن تجاويف اللغة وأسمائها أو أفعالها أو حروفها، لا شك ستتوصل إلى ضرورة اللغة للتفكير، ضرورة أكيدة، فالشكل اللغوي ليس شرطا

لإمكان التبليغ فقط، بل هو قبل كل شيء شرط تحقق الفكر، هذا ما يقرره بعض علماء اللغة والفلاسفة.

اللغة ليست الأداة الوحيدة للتفكير والتعبير:

ولكن من الممكن أن نفكر من دون استخدام اللغة، فالصم والبكم يفكرون ويصلون إلى تفكير سليم وان عبروا عنه بالإشارات، والتفكير سابق على اللغة، فكثيراً ما تنبثق الفكرة في أذهاننا، ونبقى نبحث عن العبارات التي تؤديها وتنقلها، الطفل يولد يفكر ثم يكتسب اللغة ولا يولد بلغة ثم يكتسب الفكر، والطفل يتعلم اللغة والفكر في آن واحد فهو يكتشف أفكاره في العبارات التي يستعملها، كذلك للتعبير عن العواطف نستخدم أسلوبا آخر غير الألفاظ، نفهمه من دلالات غير لفظية تتمثل فيما يبدو على وجوهنا وأجسامنا من ملامح وإشارات تدل عليها.

وقد دلت إحدى الدراسات أن ٩٠٪ أو أكثر من رسائلنا العاطفية هي غير لفظية، ومن هذه الرسائل حركة العين، ونبرة الصوت، وما يبدو علينا من مظاهر القلق والتوتر، وحركة الأجسام ومظاهر الشوق أو الحنان أو الحزن أو ا لفرح والابتهاج، ، وغيرها، ، فللتأكد من صدق الفكرة المعبر عنها لا يكفي تحليل ظاهري للكلام المسموع، فالتحقق من صدق الأفكار المنقولة يكمن في القدرة على الإدراك غير اللفظي، وليس في مجرد فهم الكلمات، وفي هذا كله التأكيد على أن اللغة ليست الأداة الوحيدة للتفكير.

يذكر الدكتور أحمد عزت راجح أدوات التفكير، وهي:

١. الصور الذهنية.
٢. والكلام الباطن أو اللغة الصامتة.
٣. التصور العقلي.

ويذكر أن التجارب الاستبطانية دلت على أننا نستطيع أن نسترجع الماضي، وأن نفكر دون صور ذهنية، ودون كلام باطن، بل عن طريق التصور العقلي لمعانٍ وأفكار غير مصوغة في ألفاظ، كما في التفكير الرياضي والفلسفي،

بل أن ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الأحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق.

وهذا لا ينفي مطلقاً علاقة اللغة بالتفكير بل يؤكدها، لكنه ينفي فكرة عدم القدرة على التفكير من غير لغة، ويؤكد أن اللغة أهم أدوات التفكير.

لا يذهب جون كارول إلى التوحيد بين الفكر، واللغة على الرغم من إقراره بأن ثمة صلة وثيقة بينهما، إذ يقول في كتابه دراسة اللغة: إن اللغة والفكر يكونان ثنائياً متعدد العلاقات، ولا يمكن فصله، بل أن الأفضل القول إن اللغة هي أحد الأساليب الأساسية للفكر، وإن الكلام أحد نتائجه الممكنة، وليس معنى ذلك أن اللغة لا تلعب دوراً مهماً جداً في الفكر، بل العكس، فان آلية الاستجابات اللغوية وتنوعها متى أصبحت هذه الاستجابات مكتسبة تجعل من المستحيل أن ندرك أن اللغة لا تقتحم باستمرار ما نصفه بالفكر، بعد هذا كله يمكن الإجابة على السؤال الأساسي: ما هي علاقة اللغة بالتفكير؟ وكيف تؤثر اللغة في التفكير؟ وما هي أهمية تنمية الخبرة اللفظية؟

ما هي علاقة اللغة بالتفكير:

إن اللغة:

- وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكمون إلى حيز التصريح.
- وهي عماد التأمل والتفكير الصامت.
- ولولاها لما استطاع الإنسان أن يسبر غور الحقائق حينما يسلط عليها أضواء فكره.

اهتم العالم ورف (Worf 1941) بطريقة تأثير العلاقات اللغوية على التفسير أو التعبير المعرفي للبشر، وكان له رأي يقول فيه:

إن اللغات التي يتحدث بها البشر، تؤدي بهم إلى فهم أو تصور العالم الذي يحيط بهم، مختلفة جداً، وهذا يعني أن اللغة تلعب دوراً كبيرا في:

- تكوين المفاهيم.
- وفي العمليات العقلية.

لذا كانت ضرورة تنمية الثروة اللغوية، فتقديم خبرات لفظية ذات معنى، يسهم في تطوير البناء المعرفي، ويسهم في تطوير خبرات جديدة، وزيادة مفاهيم جديدة يضيفها إلى مخزونه، وكل ذلك يسهم بالتالي في:

- تحسين استراتيجيات التفكير.
- وتشكل الخبرات اللفظية ذات المعنى في الأبنية المعرفية.
- بالتالي يسهل عملية احتفاظها واسترجاعها، وهي في نفس الوقت وحدات التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للفرد، حيث انه بزيادتها تزداد قدرة الفرد على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها.

وإذا ما فقد الإنسان حاسة السمع منذ الطفولة هل يمكن تطوير قدراته الفكرية والمعرفية؟

يرى طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة، إننا نفكر باللغة وأنها هي أداة التفكير إذ يقول:

نحن نشعر بوجودنا وبحاجتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه التي نقدرها وندبرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة.

والأديب الكبير طه حسين كان يصر على أن العاهة الحقيقية ليست في فقدان البصر، ولكن في فقدان السمع والصمم، فالأعمى لا يفقد إلا أشكال الحياة الظاهرية، ولكن الأصم يفقد التواصل معها نهائياً لأنه يعاني هنا من حاجز مزدوج من الصعب اختراقه، فالعمى لم يمنع طه حسين من أن ينعم بكل ثمار الفكر الإنساني من علم وشعر وثقافة ولم يمنعه من تعلم اللغات اللاتينية واليونانية والفرنسية، ولم يمنعه من أن يملي كتبه ويصبح واحداً من أفصح كتاب العربية،

وذا قدرة على معالجة مختلف قضاياها، فكيف يمكن لهذه القدرة البحثية والفصاحة أن تتأتى لأصم؟! إن افتقاد اللغة يعني افتقاد التاريخ الفكري البشري كله (انظر حماد: ١٩٨٥).

الفصل الرابع

خصوصية العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية

مقدمة:

إن مسألة العلاقة بين اللغة والفكر، تطرح في هذا المجال في إطار يمكن أن نطلق عليه اسم (الابستيمولوجيا الثقافية).

والمقصود بذلك البحث في أساسيات المعرفة؛ أي في نظامها وآليات إنتاجها، داخل ثقافة معينة.

وتعد مسألة تعدد الثقافات واقعة أساسية وأن كل ثقافة تحمل جنسية اللغة التي تنتجها، وأن نظام المعرفة العام في كل ثقافة لا بد أن يختلف قليلا أو كثيرا عن نظام المعرفة في الثقافات الأخرى، وأن للغة دورا أساسيا في هذا الاختلاف.

إن منظومة لغوية ما (لا يعني فقط مفرداتها، بل نحوها وتراكيبها ايضا)، تؤثر في رؤية أهلها للعالم وفي كيفية مفصلتهم له، وبالتالي في طريقة تفكيرهم.

إذا نحن عندما نطرح العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، إنما نرمي إلى تسليط الأضواء على أحد النظم المعرفية التي أسست الفكر العربي، النظام الذي تحمله اللغة التي يمارس هذا الفكر فيها، وبواسطتها فعاليته.

ويمكن رصد خصوصية العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية على عدة مستويات أهمها :

- مستوى المادة اللغوية ونوع الرؤية التي تقدمها عن العالم
- مستوى القوالب النحوية وطبيعتها المنطقية
- مستوى أساليب البيان العربي وطبيعتها الاستدلالية
- مستوى منهجية البحث العلمي وآلياته الذهنية.

المبحث الأول

المادة اللغوية

الأعرابي صانع عالم العربي

لقد تم جمع اللغة العربية من الأعراب، دون غيرهم، وهذا يعني أن جعل عالم هذه اللغة محدودا بحدود عالم أولئك الأعراب، ولما كان هؤلاء يعيشون حياة حسية بدائية كان لا بد أن ينعكس كل ذلك على لغتهم، وبالتالي على العالم الذي تقدمه اللغة التي جمعت منهم وقيست بمقاييسهم، ومن هنا لا تاريخية اللغة العربية وطبيعتها الحسية ذلك أن العالم الذي نشأت فيه هو عالم حسي لا تاريخي، عالم البدو من العرب الذين يعيشون زمنا كاملا الصحراء، زمن التكرار والرتابة ومكانا بل فضاء فارغا هادئا كل شيء فيه ينطق ويسمع كل شيء فيه صورة حسية بصرية، أو سمعية هذا العالم، هو كل أو أهم ما تنقله اللغة العربية المعجمية إلى أهلها.

يمكن أن نلمس ما ذكرناه من حقائق عن اللغة والعالم البدوي اللاتاريخي الحسي الذي انعكس عليها في المعاجم العربية العامة، أو المتخصصة حيث يسود عالم (الأعرابي)، سيادة مطلقة، ولقد بلغ تقيد واضعي القواميس بعالم الأعرابي أن اعتبروا كل كلمة لا ترجع إلى أصل حي بدوي كلمة دخيلة، تهمل إذا لم تكن معربة.

كما أن اللغة العربية الراهنة، لا تنقل إلينا عبر المعاجم القديمة، أسماء الأدوات، وأنواع العلاقات التي عرفها المجتمع المدني والمكي على عهد الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، والخلفاء الأربعة رضي الله عنهم، وعرفها مجتمع دمشق، ثم بغداد، ثم القاهرة، وهي مجتمعات كانت حضرية راقية، تستعمل من الآلات والأدوات ما لا يحصى.

وفي نهاية المطاف نقول بأن اللغة العربية الفصحى، لغة المعاجم، والشعر، والآداب، قد ظلت ولا زالت تنقل إلى أهلها عالما يزداد بعدا عن عالمهم، عالما بدويا يعيشونه في أذهانهم، بل في خيالهم ووجدانهم، يتناقص مع العالم الحضاري الذي يعيشونه، والذي يزداد غنى وتعقيدا؛ وبالتالي نصل إلى نتيجة فحواها أن الأعرابي صانع عالم العربي، ذلك العالم الذي يوصف بأنه ضحل وجاف وفقير تماما كالعالم الذي استنسخته اللغة العربية في العصر الجاهلي، عصر ما قبل التاريخ العربي.

المبحث الثاني

القوالب النحوية، قوالب منطقية

إن صناعة اللغويين والنحاة، قد قولبت بدورها العقل الذي يمارس فعاليته في هذه اللغة، وبواسطتها العقل العربي الذي تغرسه الثقافة العربية في المنتمين إليها وحدها، حيث لم يكن السماع من الأعرابي دوما من أجل أخذ اللغة، وإنما كان أيضا من أجل تحقيق فروض نظرية في اللغة أو النحو.

إن الخليل بن أحمد الفراهيدي، عندما جمع اللغة ووضع معجماً لها، اعتمد مبدأ منهجياً سليماً، ولكن النتائج العملية التي أسفر عنها تطبيقه في مجال اللغة كانت لها جوانب سلبية تماما، تدل على أنه انطلق في جمع اللغة، وتنظيمها، من الإمكان الذهني، لا من المعطى اللغوي، ففسح بذلك المجال لنضع اللغة بدل جمعها.

ولقد وضع الخليل بن أحمد بطريقته، خطاً فاصلاً ونهائياً بين ما نطقت به العرب، وما لم تنطق به، خصوصا في جو ساد فيه الولع بالغريب، لقد كان من الطبيعي أن ينتهي الأمر إلى تحكيم القياس بدل السماع، الشيء الذي جعل اللغة المعجمية لغة الإمكان لا لغة الواقع، فالكلمات صحيحة لأنها واقعية، وهي ممكنة ما دام هناك أصل يمكن أن ترد إليه، أو نظير تقاس عليه، وهي ليست واقعية؛ لأن الفرع هنا هو في الغالب فرض نظري وليس معطى من معطيات الاستقراء أو التجربة الاجتماعية.

إن اعتماد الاشتقاق، وخاصة ما سمي بالاشتقاق الكبير، قد نتج عنه تكريس النظرة التي تنطلق من اللفظ إلى المعنى، وإذا لاحظنا أن الألفاظ التي تنطلق منها عملية الاشتقاق هي أفعال أدركنا كيف أن هذه النظرة التي تنطلق من اللفظ إلى المعنى، ستنطلق كذلك من الفعل الأصل إلى المشتقات، والأسماء المشتقة، وهذه

لا تخضع في عملية اشتقاقها للسماع، بل لقد تم وضع أوزان لها هي في الواقع قوالب منطقية.

النتيجة:

إن الجهل بالعربية والبلاغة الموضوعية فيها، أدت إلى ظهور الكثير من البدع والخلافات الكلامية في الثقافة العربية الإسلامية، وهذا بكليته يعزى إلى أن المتكلمين كانوا يتكلمون لغات مختلفة، ولو أنهم جميعا كانوا يتحدثون بالعربية لقد كان بعضهم يتحدث بمنطق (مسلوخ من العربية)، في حين كان آخرون يتحدثون بمنطق لغة أخرى منقول إلى العربية.

أما الجهل بالبلاغة الموضوعية، في اللغة العربية، كان حقا مدعاة ليس فقط للاختلاف، بل أيضا لسوء الفهم خصوصا عندما يتعلق الأمر بالنص القرآني الذي اعتمد (سحر البيان)، وسيلة للإقناع وطريقة للبرهان حسب تعبير جلال الدين السيوطي في كتابه (صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام).

المبحث الثالث

أساليب البيان العربي وطبيعتها الاستدلالية

إذا كانت القوالب النحوية في اللسان العربي عبارة عن مقولات، فإن أساليب البيان في اللغة تقوم مقام الاستدلال في الخطاب المنطقي.

ومن هنا فإن علم البيان مرجعه اعتبار الملازمات بين المعاني من جهتين: - كما يرى سراج الدين السكاكسي في كتابه: (مفتاح العلوم)-

- أما الجهة الأولى: فهي الانتقال من ملزوم إلى لازم، وهو المجاز.
- وأما الجهة الثانية: فهي الانتقال من لازم إلى ملزوم، وهو الكناية.

يجمع علماء البلاغة على أن أساليب البيان في اللسان العربي ترجع كلها إلى التشئة، والجمع بين المختلفين في الجنس والتأليف السوي بينهما، ذلك هو سر البلاغة العربية، وذلك هو مكاينزم البيان والبرهان في الخطاب العربي.

النتيجة:

إن الإعجاز البلاغي أو الاستدلال البياني في الخطاب العربي، يقوم على نوع من القمع الابستيمولوجي، قوامه التأليف بين المختلفات بواسطة مشاهد حسية ناطقة تخفي الاختلاف، وتظهر الائتلاف، وتترك للمخاطب مهمة استخلاص المعنى بنفسه بعد أن توحي له به إيحاء وتوجهه إليه توجيها مما يصرفه عن المناقشة والاعتراض، وفي أحيان كثيرة يرتفع هذا القمع الابستيملوجي إلى درجة الإقحام، وذلك عندما يقذف صاحب الخطاب سامعه أو قارئه بوابل من التشبيهات التي تعرض سلسلة متوالية من الصور والمشاهد الحسية التي تنتقل بالذهن من فكرة إلى أخرى دون أن تترك له فرصة لوضع الفكرة موضع السؤال.

وفي جميع الأحوال نجد بأن الأسلوب البياني في اللغة العربية، يصرف القارئ، أو السامع عن ملاحقة العلاقة بين المعاني، وبالتالي يصرفه عن التفكير المنطقي، ويدفعه دفعا إلى الإنشغال بين الألفاظ وبين المعنى، وبالتالي بالبيان اللغوي، ومن هنا كان الخطاب العربي ذا طبيعة لغوية بيانية وليس ذا طبيعة فكرية منطقية.

المبحث الرابع

البحث العلمي واللياقة الذهنية (العربية)

إن العلوم العربية الإسلامية، نشأت في تداخل وتشابك مع عملية تقعيد اللغة، أي مع عملية استثمار كلام العرب من أجل صياغة العلاقات بين عناصره في قواعد، وكان ذلك أول عمل علمي مارسه العرب.

إن هذا يعني أن العلوم اللاحقة ستستمد تقنياتها من هذا العلم الرائد (النحو)، وبالفعل كان القياس النحوي هو أساس القياس الفقهي، والاستدلال الكلامي.

إن العلوم العربية على اختلاف أسمائها، وتباين أهدافها تبدو، من الناحية الابستيمولوجية كعلم واحد مهمته استثمار النصوص فسواء تعلق الأمر بالعلوم الدينية كالتفسير والحديث والفقه والكلام، أو بالعلوم اللغوية كالنحو والصرف والبلاغة، فإن مادة البحث هي دوما النص.

النتيجة:

إن طبيعة الموضوع في البحث العلمي هي التي تحدد نوعية المنهج، وبالتالي طريقة التفكير، آلياته، وأدواته الذهنية.

وإذا تذكرنا أن العلوم الدينية والعلوم اللغوية، هي أول نشاط علمي مارسه العقل العربي، وأنها ظلت الميدان الرئيسي لإنتاج وإعادة إنتاج المعرفة في الثقافة العربية الإسلامية، أدركنا إلى أي مدى سيكون العلم العربي، علم استثمار النصوص موجها بل مؤسسا لآليات التفكير وإنتاج المعارف في الذهن العربي، وبالتالي إلى أي مدى سيكون النص، أي اللغة سلطة مرجعية لا شعورية، ولكن قاهرة للعقل العربي (الجابري: ١٩٩١).

في الختام ينبغي التذكير بالنقاط الآتية:

١. إن اللغة تعم من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية، ولولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث، فكل مجتمع بشري معروف له لغته الخاصة به تميزه عن غيره من المجتمعات.

٢. إن علماء النفس أعطوا اهتماما كبيرا لدراسة موضوع اللغة لما لها من علاقة بالفكر الإنساني والنمو المعرفي لدى الإنسان فبحثوا في مسألة إنتاج اللغة من خلال دراسة العمليات العضوية والنفسية والاجتماعية. ودورها في تكوين المقولات اللغوية وبحثوا في موضوع فهم اللغة من خلال تحليل الكلام اللغوي واعتنوا بموضوع اكتساب اللغة من خلال البحث في كيفية إكسابها للطفل وكيفية تعلمها وتعليمها.

٣. إن اللغو وظيفة إنسانية تميز الإنسان بما هو إنسان وتكمن خطورتها في دلالتها وليس في ألفاظها.

٤. إن اللغة هي نظام ورموز ونشاط أنساني مكتسب وليس غريزيا وهي أداة ووسيلة للاتصال والتواصل البشري، وليست غاية بحد ذاتها.

٥. إن وظائف اللغة متعددة فهي تسمح في الاتصال وتساعد في عمليات التفكير ولها دور فعال للعقل فهي وسيلة إبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح، وأداة للتفكير التأملي ووظيفتها الأساسية هي التعبير عما يجول في نفس الإنسان، فضلا عن وجود وظائف أخرى نفسية واجتماعية وحيوية وعملية.

٦. إن الفكر خاصية ترتبط بالقدرة الفطرية وإن التفكير نشاط الفكر وآليته للانتقال من حالة القوة إلى حالة الفعل، ويحدث التفكير داخل الدماغ وتقوم به مراكز معينة.

٧. إن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة عضوية وعلاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فنحن لا نستطيع أن

نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، ولا نستطيع أن نفكر بعيدا عن قدرتنا اللغوية.

٨. لابد لنا من أسس علمية نستند إليها في تعليم الفرد لغته وعلينا أن ننتقي الطريقة الملائمة لإكساب الطفل لغته، بحيث تتناسب مع المراحل التي يمر بها في نموه الجسمي والعقلي والنفسي، فلكل مرحلة خصائص تتميز بها عن المراحل الأخرى، من هنا تتعدد الطرق تبعا لذلك.

٩. إن اللغة تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم وفي طريقة تفكيرهم ولقد توصلنا إلى نتيجة في ذلك الصدد هي أن الرؤية التي تقدمها اللغة العربية لأهلها عن العالم من خلال مفرداتها كما جمعت في عصر التدوين تستنسخ إلى حد كبير عالم ذلك الأعرابي البدوي الموغل في الفقر البعيد عن الحضارة والتحضر عالم الصحراء بحيواناته وأدواته وطابعه الحسي اللاتاريخي.

١٠. إن اللغة بقوالبها النحوية المنطقية وأساليبها البيانية الاستدلالية تحدد إلى درجة ما طريقة التفكير طريقة الإقناع والاقتناع في الفضاء اللغوي الفكري العربي.

١١. إن المنهج في العلوم العربية الإسلامية يتسم بالوحدة والارتباط الشديد بالبحث اللغوي الذي يعتمد منهاج القياس، قياس جزء على جزء وقياس غائب على شاهد، وهذا يعني لا منهجية علمية في العلوم العربية.

١٢. إن النظام المعرفي الذي تؤسسه اللغة العربية ليس إلا واحدا من النظم المعرفية المؤسسة للثقافة العربية الإسلامية فهناك نظم ثلاثة للثقافة العربية مسؤولة عن تأسيسها (الثقافة) وهي:

- النظام البياني العربي.
- النظام العرفان الهرمسي الفارسي.
- والنظام البرهاني اليوناني.

ولعل تعدد النظم المعرفية في الثقافة العربية مسؤولا عن الاختلافات التي حدثت فيها، ومثال ذلك ما حدث من اختلاف بين النصيين والسلفيين من جهة وبين

الاتجاهات الأخرى في الفكر العربي، من جهة أخرى حيث أن النصيين تمسكوا بالأصالة على العموم، أما الاتجاهات الأخرى فإنها تبنت نظماً معرفية أجنبية منقولة إلى العربية وكان ذلك بمثابة إقحام بنية فكرية في بنية فكرية أخرى مما جعل الاصطدام محتوما.

١٣. إن الثقافة العربية قد تأسست في عصر التدوين منذ أربعة عشر قرناً عصر البناء الثقافي العام في التجربة الحضارية العربية الإسلامية العصر الذي شكل ويشكل الإطار المرجعي والعقل العربي لذلك فإن الحاجة تدعو إلى عصر تدوين آخر عصر تدوين جديد بمقاييس جديدة واستشراقات جديدة حتى ننتقل من الأصالة إلى النهضة إلى الحداثة والتطور والتقدم العلمي في كافة مجالات حياتنا وعلى مختلف الأطر والمستويات.

الفصل الخامس

التدريب على التفكير
من خلال مهارات اللغة

المبحث الأول

القراءة والتفكير

القراءة تنمي التفكير وتكسب القيم، عندما أتحدث عما قرأت وعما أقرأ، فأنا أقوم بعمليات التفكير كما نص عليها الباحث (بلوم)، فأنا أمارس عمليات ومهارات: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب/الإبداع، والتقييم.

تعمل القراءة على تنمية التفكير، إذا ما تم اختيار نصوص مثيرة للقراءة، وتوظيفها للتفكير واستخدامها بطريقة مناسبة، والتخطيط لها بشكل جيد.

الأمور التي ينبغي على المعلم تبنيها لتحقيق هدف تنمية التفكير من خلال قراءة النصوص وهي:

- أن يمتلك المعلم اتجاها إيجابيا نحو القراءة.
- أن يؤمن المعلم أن القراءة الصحيحة مطلب لكل معلم في كل موضوع دراسي.
- أن يتبنى المعلم هدف مساعدة الطلبة على القراءة السليمة، والتعبير الصحيح في كافة المواضيع الدراسية.
- أن يتقبل المعلم استعدادات الطلبة المختلفة مهما تباينت.

خطوات المقترحة لتدريب الطلبة على التفكير من خلال النصوص:

يمكن للمعلم عرض نص مصور على الطلبة، وبعدها إتباع الخطوات الآتية:

١. انظروا للصورة على الصفحة رقم (كذا) ثم أجيبوا عن الأسئلة الآتية:
   - ماذا تشاهد في الصورة؟ ....؟

٢. اكتب فقرة من ثلاث جمل تصف ماذا تشاهد.

- اقرأ الفقرة بصوت عال لنفسك.
- ارو الفقرة إلى زميلك.

٣. اكتب تقسيما يصف العلاقة بين العناصر في الصورة.

- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في بناء التعميم؟
- من كتب تعميما يتعلق بـ
- من كتب تعميما يتعلق بأشياء
- من كتب تعميما يتعلق بكل الحالات التي في الصور

٤. يسجل المعلم فقرة لأحد الطلاب.

٥. يثبت صورة مكبرة على السبورة.

٦. يقرا المعلم الفقرة.

٧. يطلب المعلم من الطلبة أن يؤشروا بأيديهم على السبورة على الأدلة التي تدعم التعميم الذي أمكن استخلاصه.

٨. يطلب المعلم من الطلبة ذكر عدد من الأدلة التي تدعم التعميمات التي أمكن استخلاصها أيضا.

٩. يطلب المعلم من الطلبة أن يفكروا في الصور المثبتة على السبورة ثم يبلوروا تعميمات أخرى غير التي تم التوصل إليها سابقا.

المبحث الثاني

التفكير في النص القرائي

يمكن التدريب على التفكير ضمن نصوص قرائية محددة ويتم ذلك عن طريق توظيف استراتيجية القراءة المفاهيمية، وهي استراتيجية تتضمن عدداً من الاستراتيجيات الفرعية.

قسم التفكير الذي يمكن تطويره من خلال القراءة المفاهيمية للنصوص إلى نوعين من التفكير:

1. التفكير الحرفي: وقد ضم عددا من الاستراتيجيات الفرعية الآتية:
   - تفاصيل الفقرة.
   - علاقات السبب والنتيجة.
   - تسلسل الأحداث.
2. التفكير الاستنتاجي: وقد تضمن عددا من الاستراتيجيات الفرعية الآتية:
   - الفكرة الرئيسية وتتضمن:
     1. العنوان: إعطاء العنوان المناسب.
     2. صياغة غرض الكتاب أو مغزى النص.
   - تحليل السمات والدوافع.
   - معاني المفردات.
   - إجراء التعميمات وتتضمن:
     1. علاقة السبب والنتيجة.
     2. التنبؤ بالنتائج (فخر الدين: ١٩٩١).

مثال تدريبي:

أمامك نصوص، اقرأه ثم اجب عن الأسئلة الآتية:

" لم يكن عمار يحسن الطباعة على الحاسوب، فذهب ذات يوم مع صديقه مصعب إلى مركز الحاسوب، وهناك شاهد كثيراً من الأولاد يكتبون على الحاسوب، فجلسا على جهاز حاسوب وعملا على تشغيل الجهاز ومباشرة الطباعة دون أن يطلبا من احد مساعدتهما، وبعد قليل حصلت مشكلة في جهاز الحاسوب، فطلب عمار من مهندس الحاسوب مساعدتهما على تخطي المشكلة، فاقبل المهندس واخذ يوجه إليهما كلاما قاسيا، فقال مصعب، إرشدنا لإصلاح الحاسوب أولا ونعدك عدم العبث بالحاسوب دون إرشاد من لهم خبرة في ذلك".

١. اختر عنوانا للنص؟

- زيارة إلى مركز الحاسوب.
- تعلم الطباعة.

٢. ماذا شاهد عمار ومصعب في المركز؟

٣. لماذا حدث الخلل في جهاز الحاسوب؟

٤. كيف تصرف مصعب حينما حدث الخلل في جهاز الحاسوب؟ (بحكمة، بهدوء، بغباء).

٥. لماذا غضب المهندس؟

- لان مصعب طلب منه المساعدة.
- لان مصعب لم يكن قادرا على إصلاح الخلل الذي وقع في جهاز الحاسوب.
- لان عمارا بدا باستعمال الجهاز وهو لا يعرف استعماله.

٦. ما معنى (مساعدة)؟

٧. ماذا تتوقع أن يكون المهندس قد فعل في القصة السابقة؟

- هل استمر في التوبيخ؟
- قام بإصلاح الخلل.
- قام بتعليم عمار ومصعب كيفية التعامل مع الحاسوب.
- تابع عمله دون مبالاة.

المبحث الثالث

الكتابة التعبيرية

ينبغي على المعلم أن يطور اتجاها إيجابيا نحو الكتابة التعبيرية؛ ليتمكن من تشجيع الكتابة التفكيرية لدى الطلبة.

تقوم هذه الطريقة على افتراض مفاده: أن كل طالب يستطيع إن يعبر لفظيا عما يفكر فيه ذهنيا.

تعتبر مواقف التعبير احد المواقف التي يمكن توظيفها لتنمية التفكير لدى الطلبة ، ويقصد بالتعبير إجرائيا : الحالة الذهنية التي يوظف فيها المتعلم مجموعة خبراته المخزونة في اثبتية المعرفة في موقف ما عرض له بطريقة رسمية أو غير رسمية بهدف معالجة عناصره ومتغيراته لكي يحل موقفا أو مشكلة أو تنظيم الخبرات بهدف تقديم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة.

ويترتب على التعريف لمفردة التعبير الاعتبارات الآتية:

١. إن التعبير (سواء أكان لفظياً أو كتابياً) حالة ذهنية.
٢. في مواقف التعبير يتم توظيف الخبرات المخزونة.
٣. يوجد أبنية معرفية لدى الطلبة عن أي خبرة.
٤. تتضمن عملية التعبير معالجة العناصر والمتغيرات المتضمنة في المواقف.
٥. تهدف عملية التعبير إلى حل مشكلة أو تنظيم الخبرة لعكس صورة تمثل استيعاب المتعلم لها (قطامي: ٢٠٠١).

تجدر الإشارة إلى أن الطلبة ينقسمون إلى قسمين من حيث معالجة الكتابة التعبيرية:

١. طلبة يكتبون ويسجلون عما يفكرون به.

٢. طلبة لديهم عمليات ذهنية تعبيرية ولكنهم يقصرون عن الكتابة. يظهر هنا دور المعلم في الكشف عن توفير العمليات الذهنية التي يعمل فيها الطلبة أذهانهم في معالجة المواقف التي تقدم لهم، حتى يتأكد من توفر تلك العمليات الضرورية للتعبير، وإذا اظهر له تدني العمليات الذهنية فانه معني بتدريب الطلبة على ممارسة تلك العمليات بصورة واعية وفاعلة.

وينبغي على المعلم كذلك الكشف عن الاستعدادات الكتابية لدى الطلبة قبل البدء بالتدريب على التفكير وفق عملية التعبير.

أهداف التفكير في التعبير:

إن تدريب الطلبة على ممارسة التفكير في عملية التعبير اللفظي أو الكتابي، يمكن أن يحقق للطلبة عددا من النتاجات التربوية المرغوبة ومنها:

- زيادة الطلبة بمكونات وبيئة المعرفة التي يتفاعل معها.
- زيادة وعي الطلبة بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالات مختلفة.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو العمليات الذهنية والتدرب على ممارستها.
- التفحص في طبيعة العمليات الذهنية التي يتاح للطلبة ممارستها تحت إشراف وتوجيه المعلم وضبطه.
- ممارسة العمليات الذهنية المختلفة والارتقاء بها بصورة منظمة ومخططة ومدروسة.
- زيادة طاقة المتعلم الذهنية في المواقف التعبيرية التي تعرض له، بحيث يصبح ينظر لها بطريقة مختلفة عما كان ينظر لها من قبل.
- ممارسة عمليات التفكير في كل المواد الدراسية واعتبارها مواقف تدريب على التفكير.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات التعبير وفق نصوص منهجية أو نصوص غير منهجية حياتية.

استراتيجيات التفكير في التعبير الكتابي:

استراتيجية التدريب:

على المعلم القيام بممارسة نشاط محدد، يتضمن السير في استراتيجية تسير وفق مخطط منظم، وتنفذ هذه الاستراتيجية وفق المخطط الآتي:

١. مساعدة الطلبة على قراءة النص إن كان هناك نص.
٢. إتاحة الفرصة أمام الطلاب للانغماس في النص والاندماج به.
٣. مساعدة الطلبة على ربط العناصر المتضمنة فيما بينها من علاقات.
٤. تقديم المواقف التي يطلب فيها من الطلبة وصف الأحداث إن وجدت واستكشاف روابط متضمنة غير مباشرة.
٥. الطلب إلى الطلبة تفسير الأحداث والملامح المميزة الشخصية.
٦. الحكم على ما تم التوصل إليه من علاقات أو روابط أو استنتاجات .
٧. الطلب إلى الطلبة القيام بنشاط يتضمن: صف، اربط، فسر.
٨. الطلب من الطلبة توسيع وصفهم للمواقف أو الأحداث أو الشخصية.
٩. مساعدة الطلبة على بناء رأي محدد معتمدا على أمثلة محددة موجودة في النص.
١٠. مساعدة الطلبة على تحديد أسباب للحدث أو المواقف وربطه بالنتيجة مدللا على ذلك بمدعم من النص.
١١. مساعدة الطلبة على استخلاص المشكلة أو عقدة النص وتحديد حل لها وربط ذلك بأدلة أو مشعرات مضمنة في النص.
١٢. مساعدة الطلبة في كل مرحلة من المراحل السابقة على التفكير بصوت مسموع.
١٣. مساعدة الطلبة على العمل في مجموعات والوصول إلى أداء محدد بمجموعة وليس بأفراد.
١٤. الطلب من مقرر المجموعة عرض ما تم الوصول إليه أمام المجموعات الصفية ومناقشة أداء المجموعة دون إتاحة الفرصة لإصدار الأحكام.

إجراءات التدريب على ممارسة التعبير الكتابي وفق الخطوات الآتية:

- استحضار صورة ذهنية لإحداث نص والأفكار المتضمنة فيها.
- التعبير عن الصورة الذهنية لفظيا للطالب نفسه بكلمات أو جمل.
- كتابة الجمل التي تعبر عن الصور الذهنية التي تم بناؤها.
- قراءة الجمل التي تم تسجيلها وتسجيل جملة من الجمل التي تم سماعها وأعجبت بها من الطلبة.
- الاستماع إلى هذه الجمل مع إعطاء مبرر واحد لسبب الإعجاب بها.
- الرجوع إلى مصادر وكتب ومراجع أخرى لإثراء معلومات الطلبة وخبراتهم بهدف كتابة فقرة أو أكثر من المواضيع.

تطوير التفكير بالكتابة:

- يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بموضوع ما.
- يقوم المعلم بقراءة الفقرات التي كتبها الطلبة، ويتبعها كتابة سؤال أو سؤالين يطلب إلى الطلبة الإجابة عنها ، ثم يضفي ما يحصل عليه من معلومات للإجابة عن الأسئلة للفقرة التي كتبها في السابق.
- الطلب إلى الطلبة العودة إلى صحيفة أو مجلة ما ويقتبسوا منها سطرين أو أكثر ثم مناقشة محتواها.

الفصل السادس

مشاكل النمو اللغوي والمعرفي

المبحث الأول

مدخل إلى مشكلة النمو

مفهوم مشكلة النمو:

المشكلة في النمو هي عدم وفاء إمكانات الفرد واستعداداته في مرحلة عمرية معينة بمطالب النمو في تلك المرحلة، فتكون استجابات الفرد أقل توافقا مع ظروف البيئة المادية وأضعف توحداً مع النمط الثقافي السائد (عريفج، ٢٠٠٢: ١٤١).

فالمشكلة هنا تكمن في تعثر عجلة النمو عند الفرد فلا يسير النمو بالسرعة المتوقعة ولا يصل إلى مستويات النضج الميسرة لتعلم الفرد الكفايات اللازمة لمواجهة تحديات البيئة المادية والثقافية بشكل اعتيادي.

أسباب مشكلة النمو:

قد ترجع مشكلة النمو إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

- أسباب وراثية.
- طريقة الولادة وما يحدث فيها من أخطاء.
- المرض.
- سوء الرعاية وضعف فرص التعليم.

آثار مشكلة النمو على الطفل:

- للمشكلة في عمر معين مخاطر شديدة على نمو الفرد في المراحل اللاحقة؛ لأن حلقات النمو متتابعة يؤثر السابق منها في اللاحق، ويؤدي التعثر في جانب من جوانب النمو إلى إعاقة جوانب النمو الأخرى، وإلى تعطيل تسارع النمو، وتقليل فرص التعلم الذي يستند إلى مستويات النضج كشرط سابق للتعلم.

- تعيق المشكلة الفرد عن مجارات أقرانه مما يترك آثارا سلبية على صورته عن ذاته.
- في حالة معالجة المشكلة عند الفرد في فترة لاحقة يكون أقرانه قد قطعوا شوطا في النمو، وهذا يتطلب منه بذل جهودا مضاعفة حتى ينجز ما أنجزه أقرانه، وقد لا يتمكن من انجازها؛ لأنه ليس مؤهلا أفضل من غيره لذلك تبقى الفجوة بينه وبين الآخرين قائمة إن لم تتسع مع الوقت.
- استمرار المشكلة دون معالجة قد تولد عند الفرد نوعا من الاضطراب النفسي لديه يقيد فعالياته حتى في الجوانب التي لم توجد فيها أية مشكلات فيها أصلا.
- لا تنعكس آثار مشكلات النمو على الطفل فحسب بل تمتد آثارها على مجرى حياة ذويه، فالطفل الذي يعاني من إفراط في ظاهرة التمركز حول الذات يرافق تمركزه حول ذاته مشكلات اجتماعية مختلفة كالأنانية والسرقة، تنعكس سلبا على ذوي الطفل (انظر أسعد، ١٩٨٢).

معايير السلوك المشكل والنمو الذي تعترضه المشكلات:

قد تكون المشكلة التي يعاني منها الطفل في نموه، مجرد عقبة عارضة اعترضت سبل نموه، فهذه العقبات العارضة قد تمر بكل طفل، فلا يمكن اعتبار طفل يعاني مشكلة في نموه لأنه تأخر شهرين او ثلاثة في التسنين (ظهور الأسنان اللبنية)، او لم يستطع المشي مع نهاية السنة الأولى، من هنا حدد علماء نفس النمو معايير نحكم من خلالها على وجود مشكلة في النمو منها:

- مطالب النمو في المراحل العمرية المختلفة: نقيم نمو الطفل في ضوء المطالب التي يفترض أن يتمكن الطفل من تغطيتها في كل مرحلة من المراحل، فإذا وصل الطفل إلى نهاية المرحلة دون أن يتمكن من تحقيق تلك المطالب كلها أو بعضها اعتبر ذلك مؤشرا على وجود مشكلات.
- المعيار الإحصائي: هناك منحنى اعتداليا لكل مظهر من مظاهر النمو يتوسطه الأسوياء، وتصل نسبة هؤلاء إلى ما يقارب ٦٨٪ من أفراد أي

مجموعة كبيرة، وينحرف عنهم يمينا (نحو الأحسن)، ويسارا (نحو الأسوأ) ما يقرب من ٣٠٪ وهؤلاء لا نعتبرهم متطرفين، حيث تبقى نسبة ٢٪ من الأشخاص يفترض أن نصفهم أي ١٪ متميزين جدا والنصف الآخر يمكن اعتبار مستوى نموهم معوق بمشكلة ويحتاج إلى رعاية خاصة.

- المعيار الاجتماعي: إن ما تتقبله الجماعة ويقتنع به الأهل لعدم ابتعاده عن الصورة العامة السائدة في مجتمعهم يعتبر سويا، وما يعترض عليه الآخرون ويكررون انتقادهم له يعتبر مشكلة، كملاحظة عدم الصدق عند الطفل من الأهل والجيران والمدرسة، فمعنى ذلك أن الطفل يعاني من مشكلة الكذب.
- المعيار الذاتي: الحكم على وضع الطفل بالاستناد إلى استجاباته، فإذا وجدنا الطفل يميل إلى الإشارات أكثر من الكلمات في التعبير عن ذاته وكان يشد على أسنانه... فمعنى ذلك أنه يعاني صعوبات في الكلام.
- المعيار التكاملي: يرى أصحاب هذا المعيار أن المشكلة لا تكون كذلك إلا إذا بدت معيقة للتكامل النفسي عند الفرد، واستمرت لفترة طويلة وأخذت تؤثر على الجوانب الأخرى لشخصية الفرد، فالطفل الذي يستمر معه الخوف حتى بعد انتهاء أسبابه وأخذ يؤثر على سلوكه في كثير من المواقف عندها يمكن اعتبار أن الطفل يعاني من مشكلة الخوف (انظر أسعد، ١٩٨٢).

المبحث الثاني
أمثلة على مشكلات النمو

أولاً- صعوبات النطق:

يعبر الطفل عن حاجاته من خلال الكلام؛ لذلك أي عطل في جهاز النطق يعوق الفرد عن القيام بواجباته في الحياة، كما يعوق نموه الفردي والاجتماعي.

مفهوم صعوبات النطق:

ينمو النطق عند الطفل بتدرج فيبدأ الطفل بالتعبير عن حاجاته الأولية بالصراخ ثم الضحك ثم المناغاة ثم ينجح في إخراج الأصوات المفهومة وفي ممارسة النطق السليم، غير أن بعض العوامل العضوية والنفسية تحول دون التقدم الكلامي للطفل، وتسبب اختلالا في التوافق الحركي بين أعضاء النطق، وهذا الاختلال يسمى بصعوبات النطق أو صعوبات الكلام.

ومن هنا يمكن القول أن صعوبات النطق هي: اختلال في التوافق الحركي بين أعضاء النطق ناتج عن بعض العوامل العضوية والنفسية في جسم الإنسان.

تجدر الإشارة إلى أن هذه المشكلة لا تصيب الأطفال فحسب بل ممكن أن يعاني منها الكبار.

مظاهر صعوبات النطق:

- العيوب الإبدالية الجزئية (اللثغ): وهو استبدال لفظ حرف بحرف آخر، كاستبدال حرف (ر) بحرف (غ)، مثال كلمة (تمرين) يلفظها الطفل (تمغين)، أو استبدال حرف (س) بحرف (ث) مثل كلمة (سيارة) يلفظها الطفل (ثيارة).

- العيوب الإبدالية الكلية: وهو استبدال كلمة بكلمة أخرى بدلا منها، مثل كلمة (بيحة) بدلا من كلمة (بطيخة).
- عسر الكلام: وهو السكوت فترة من الزمن عند بدء الكلام رغم ظهور محاولات للنطق، ثم يتبع ذلك الانفجار السريع في الكلام ثم السكوت مرة أخرى.
- اللجلجة في الكلام (التلعثم): وهو تكرار حرف واحد عدة مرات دون مبرر لذلك، مثل عند النطق بكلمة (مدرسة) يقول (مممممدرسة).
- الخمخمة في الكلام: وهو إخراج الكلام من الأنف حين النطق به.
- السرعة الزائدة في الكلام: وهو النطق بالكلام بسرعة زائدة عن الزمن الطبيعي الذي ينطق به الأسوياء، مصحوبا بالاضطراب في التنفس وخلط وحذف للحروف.

الأعراض الجسمية (الحركية) والنفسية للفرد الذي يعاني من صعوبات في النطق:

أ. الأعراض الجسمية (الحركية): وهذه الأعراض هي:

- تحريك الكتفين أو اليدين.
- الضغط بالقدمين على الأرض.
- ارتعاش رموش العين والجفون.
- إخراج اللسان أو الميل بالرأس في جميع الجهات.

ب. الأعراض النفسية: وهذه الأعراض هي:

- القلق، وعدم الثقة بالنفس.
- الخجل، الانطواء وعدم المشاركة، والانسحاب من المواقف.
- العصبية.
- سوء التوافق في الدراسة والعمل (انظر كونجر ورفاقه، ١٩٨٥).

عوامل أمراض صعوبات النطق:

أ. عوامل جسمية وعصبية: منها:

- الضعف الجسمي العام.

- ضعف التحكم بالأعصاب في أجهزة الجسم.
- تشوه الأسنان.
- تضخم اللوزتين او الزوائد الأنفية وانشقاق الشفة العليا.

ب. عوامل نفسية: ومنها:

- شعور الطفل بالقلق أو الخوف او المعاناة من صراع لاشعوري ناتج عن التربية الخاطئة.
- فقدان الطفل بالثقة أو الشعور بالأمن.
- استخدام الطفل عيوب النطق كحيلة نفسية لا شعورية لجذب انتباه والديه الذين أهملاه، أو لطلب مساعدتهما أو لاستدرار عطفهما وحبهما له.
- الصدمات الانفعالية الشديدة: مثل موت شخص عزيز على الطفل.

ج. عوامل وراثية:

أظهرت عدد من الدراسات أن الوراثة ذات أثر في صعوبة النطق، فقد تبين أن ٦٥٪ من أفراد عينة كبيرة من المصابين بعيوب النطق كان أحد والديهم أو أقاربهم مصابا بهذا المشكلة.

وهو عبارة عن تلف أجزاء المخ خاصة منطقة الكلام بسبب الولادة العسرة، أو مرض.

آثار عيوب النطق على الطفل:

- تعرض الطفل للسخرية من الآخرين، وظهور السلوك العصبي والعدواني كرد فعل.
- شعور الطفل بالخجل والنقص واحتقار الذات.
- حرمان الفرد من عدد من الفرص المهنية المرغوبة باعتبار اللغة أمرا هاما فيها مما ينعكس سلبا على حالته النفسية.
- قد يؤدي إلى حرمان الفرد المصاب بعيوب النطق من الزواج لنفور بعض الإناث منه.

علاج عيوب النطق:

أ. العلاج النفسي:

يهدف هذا العلاج أساسا إلى إزالة الأسباب النفسية التي تتسبب في مشكلة عيوب النطق، كإزالة أسباب التردد والخوف وإحلال الثقة والجرأة والأمن والشعور بالاستقرار مكانهما في نفس الطفل، ومن وسائل العلاج النفسي:

- طريقة اللعب: تهدف هذه الطريقة إلى كشف أسباب الاضطراب عند الأطفال، وتفهم دوافعه، كما تهدف إلى وضع الأطفال في جو حر يشجعهم على الانطلاق والكشف عن رغباتهم دون خوف أو تصنع، كما أنها تتيح للأطفال فرص التعويض والتنفيس عن مشاعرهم المكبوتة من مخاوف او غضب او شعور بالنقص في جو من العطف والفهم من قبل المعالج النفسي.
- طريقة الإيحاء والإقناع: تعتبر هذه الطريقة من أهم وسائل معالجة مشكلة اللجلجة، وتهدف هذه الطريقة إلى استئصال إحساس المصاب بالقصور والشعور بالنقص وبناء الثقة في نفس مريضه (انظر حمدان، ١٩٨٢).

ب. العلاج التقويمي أو العلاج الكلامي:

يهدف هذا النوع من العلاج تدريب الطفل على النطق السليم للحروف او الكلمات بواسطة تمارين خاصة تستخدم فيها آلات توضع تحت اللسان او في الفم أثناء الكلام.

ج. العلاج الجسمي والعصبي:

يهدف هذا النوع إلى معالجة العيوب الجسمية التي تسبب عيبا في النطق كالشفاه المشقوقة أو تشويه الأسنان، أو خلل الأحبال الصوتية او علاج أعصاب النطق المرتبطة بمركز الكلام في المخ أو ترقيع وسد فجوة الحلق.

د. العلاج الاجتماعي:

يقوم بهذا النوع من العلاج الأخصائي الاجتماعي ويهدف إلى معالجة المصاب من ناحيتين هما:

- علاج شخص المريض ويسمى العلاج الشخصي: ويهدف إلى تغيير اتجاهات المصاب الخاطئة التي لها علاقة بالمشكلة كاتجاهه نحو والديه أو أصدقائه أو مدرسته.

- علاج البيئة المحاطة بالطفل ويسمى العلاج البيئي: يهدف إلى تغيير البيئة الفاسدة التي تؤثر على مشكلة المصاب، ويتم ذلك من خلال تغيير سلوك الوالدين أو المدرسة او الأصدقاء نحو الطفل الذي يعاني من عيوب النطق، بحيث يتم تغيير معاملتهم للطفل لتصبح معاملة أفضل من ذي قبل، أو دفع هذه البيئة إلى تلبية مطالب الطفل المادية لتخليصه من الشعور بالحرمان المادي ... وغيرها من الأسباب البيئية التي تؤثر على الطفل في هذا الجانب.

ثانيا- مشكلة الكذب عند الأطفال:

مفهوم الكذب:

الكذب: اتجاه غير سوي يكتسبه الطفل من البيئة التي يعيش فيها، وهو عكس الصدق الذي يعني مطابقة الواقع في القول والعمل (عريف، ٢٠٠٢).

متى ينتشر الكذب بين الأطفال؟

ينتشر الكذب بين الأطفال في الغالب دون سن الخامسة؛ وذلك يعود إلى ما يتميز به الطفل في هذه المرحلة من سعة خيال وبعد عن الواقع.

مظاهر الكذب وأنواعه:

١. الكذب الخيالي او الإيهامي: يمارس الطفل هذا النوع من الكذب للتسلية، ويكثر هذا النوع في سن ٤- ٥ سنوات، ويرجع ذلك إلى سعة خيال الطفل وبعده عن الواقع، يطلق على هذا النوع من الكذب، الكذب البريء ويزول هذا النوع بعد أن يكبر الطفل ويصل إلى مستوى من العمر العقلي الذي يمكنه التمييز بين الحقيقة والخيال.

٢. الكذب الالتباسي: يرجع سبب ممارسة الطفل لهذا النوع من الكذب إلى عدم قدرة الطفل على التمييز بين ما نراه نحن الكبار واقعاً وحقيقة وما يدركه هو في مخيلته، كأن يذكر قصة خيالية ظانا أنها حدثت فعلا، يطلق على هذا النوع من الكذب، الكذب البريء ويزول هذا النوع بعد أن

يكبر الطفل ويصل إلى مستوى من العمر العقلي الذي يمكنه التمييز بين الحقيقة والخيال.

٣. الكذب الدفاعي: هذا النوع من أكثر أنواع الكذب شيوعا بين الأطفال؛ لأنهم يلجأون إليه خوفا من التعرض للعقاب.

٤. الكذب الانتقامي: يلجأ الطفل إليه لينتقم من طفل فيتهمه باتهامات كاذبة يترتب عليه عقاب من الكبار، ويكون الدافع لهذا السلوك الكراهية أو الغيرة.

٥. الكذب بالعدوى: يمارس الطفل هذا النوع من الكذب تقليدا لمن حوله من الأفراد الذين يتخذون من الكذب أسلوبا لهم في حياتهم.

٦. الكذب الإدعائي: يلجأ الطفل إليه بهدف إبعاد الشعور بالنقص أو الضعف عن نفسه أو المفاخرة أمام الآخرين، كأن يدعي أنه من أسرة غنية ...

٧. كذب طارئ (شعوري): يمارس الطفل هذا النوع من الكذب لإحساسه باللذة في مقاومة السلطة الصارمة سواء أكانت مدرسية أم منزلية.

٨. كذب العقد النفسية أو الكذب المزمن أو اللاشعوري: يعود هذا النوع من الكذب إلى دوافع معادية للآخرين كبتها الطفل في اللاشعور عنده، مثل الطفل الذي يكذب على معلمه لا لشيء إلا لأنه مصاب بعقدة كراهية سلطة والديه، مما يجعله يعمم لا شعوريا كراهيته للسلطة المدرسية من خلال الكذب (معوض، ١٩٧٩).

عوامل الكذب:

١. وجود الطفل في بيئة يمارس فيها الكبار الكذب (كذب العدوى).

٢. سعة خيال الطفل وعدم قدرته على التمييز بين الحقيقة والخيال قبل سن الخامسة (الكذب الخيالي أو الالتباسي).

٣. التفرقة في المعاملة بين الأبناء، مما يثير الغيرة والكراهية بينهم، مما يدفعه للكذب وإلصاق التهم بالآخرين (كذب انتقامي).

٤. قسوة سلطة الأسرة في معاقبة الأبناء، مما يدفع الطفل للكذب تجنبا للعقاب (كذب دفاعي).
٥. شعور الطفل بالنقص، الجسمي، أو العقلي، أو الاجتماعي، مما يدفع الطفل إلى الكذب لتعويض هذا النقص (كذب ادعائي).
٦. إصابة الطفل بعقد نفسية تدفعه لاشعوريا إلى الكذب (كذب العقد النفسية).
٧. عدم شعور الطفل بالأمن في الأسرة نتيجة تهديده بفقد السند العاطفي او المادي الممثل في والديه بسبب سوء العلاقة المستمرة بينهما، مما يدفع الطفل إلى الكذب للحصول على الأشياء التي ترمز إلى الأمن بالنسبة له كالنقود واللعب.

علاج الكذب:

لا يعد الكذب مشكلة عند الطفل إلا إذا تكرر عنده وأصبح عادة، عندها يمكن علاجه من خلال الاسترشاد بالنقاط الآتية:

- التأكد من نوع الدافع للكذب.
- التقليل ما أمكن من الميل إلى علاج الكذب بالضرب او السخرية والتعنيف، حيث يتم استخدام أسلوب يتصف باللين من غير ضعف وبالحزم من غير عنف.
- تجنيب الطفل الظروف التي تشجعه على الكذب.
- تهيئة الجو الذي يشبع حاجات الطفل الضرورية مثل الأمن والاطمئنان، والثقة فيمن حوله.
- توفير أوجه النشاط والهوايات للأطفال، مما يعطيهم فرصة للتعبير عن ميولهم ومواهبهم الحقيقية.
- إشباع خيال الأطفال عن طريق الاستماع للقصص والشعر، أو مشاهدة أفلام الكرتون...

- حرص الآباء على عدم إعطاء وعود لأطفالهم إذا كانوا غير قادرين على تنفيذها والوفاء بها.
- اتصاف الآباء والكبار المحيطين بالطفل بالصدق، وإظهار احترامهم وإعجابهم بالصادقين في أقوالهم وأعمالهم، مما يجعل الأطفال يتشربون القيم الحقيقية لفضيلة الصدق، وينمي فيهم كراهية الكذب، وتجدر الإشارة إلى أن أكثر ما يدفع الطفل إلى الاستمرار في الكذب شعوره بنفعه.

ثالثاً- مشكلة التوحد:

ما هو التوحد:

التوحد: هو إعاقة متعلقة بالنمو عادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ.

التوحد عند الطفل هو اضطراب يصيب طريقة الطفل في التصرف، والتفكير والاتصال والتفاعل مع الآخرين، والأطفال المتوحدين يتأثرون بطرق مختلفة بعضهم عن بعض، فالبعض لديهم أعراض خفيفة فقط ويستطيعوا العيش بشكل مستقل، في حين يكون شديد عند البعض الآخر، ويحتاج الطفل في حال التوحد الشديد للدعم المستمر طيلة حياته من أجل العيش والعمل.

ويقدر انتشار هذا الاضطراب مع الأعراض السلوكية المصاحبة له بنسبة ١ من بين ٥٠٠ شخص، وتزداد نسبة الإصابة بين الأولاد عن البنات بنسبة ١ : ٤ ، ولا يرتبط هذا الاضطراب بأية عوامل عرقية، أو اجتماعية، حيث لم يثبت أن لعرق الشخص أو للطبقة الاجتماعية أو الحالة التعليمية أو المالية للعائلة أية علاقة بالإصابة بالتوحد.

ويؤثر التوحد على: النمو الطبيعي للمخ في مجال الحياة الاجتماعية ومهارات التواصل communication skills . حيث عادة ما يواجه الأطفال والأشخاص

المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل غير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي وكذلك صعوبات في الأنشطة الترفيهية.

تؤدي الإصابة بالتوحد إلى صعوبة في التواصل مع الآخرين وفي الارتباط بالعالم الخارجي.

يمكن أن يظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية، كأن يرفرفوا بأيديهم بشكل متكرر، أو أن يهزوا جسمهم بشكل متكرر، كما يمكن أن يظهروا ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع الناس، أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعية، كأن يلعب الطفل بسيارة معينة بشكل متكرر وبصورة غير طبيعية، دون محاولة التغيير إلى سيارة أو لعبة أخرى مثلاً، مع وجود مقاومة لمحاولة التغيير.

وفي بعض الحالات قد يظهر الطفل سلوكاً عدوانياً تجاه الغير، أو تجاه الذات.

أشكال التوحد:

عادة ما يتم تشخيص التوحد بناء على سلوك الشخص، ولذلك فإن هناك عدة أعراض للتوحد، ويختلف ظهور هذه الأعراض من شخص لآخر، فقد تظهر بعض الأعراض عند طفل، بينما لا تظهر هذه الأعراض عند طفل آخر، رغم أنه تم تشخيص كليهما على أنهما مصابان بالتوحد.

كما تختلف حدة التوحد من شخص لآخر. هذا ويستخدم المتخصصون مرجعاً يسمى بالـ DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual الذي يصدره اتحاد علماء النفس الأمريكيين، للوصول إلى تشخيص علمي للتوحد، وفي هذا المرجع يتم تشخيص الاضطرابات المتعلقة بالتوحد تحت العناوين الآتية:

- اضطرابات النمو الدائمة ervasive Developmental Disorder (PDD).
- التوحد autism

- اضطرابات النمو الدائمة غير المحددة.
- متلازمة أسبرجر Asperger's syndrome ،
- ومتلازمة رَت Rett's syndrome ،
- واضطراب الطفولة التراجعي Childhood Disintegrative Disorder

ويتم استخدام هذه المصطلحات بشكل مختلف أحياناً من قبل بعض المتخصصين للإشارة إلى بعض الأشخاص الذين يظهرون بعض، وليس كل علامات التوحد، فمثلاً يتم تشخيص الشخص على أنه مصاب بالتوحد، حينما يظهر عدداً معينا من أعراض التوحد المذكورة في DSM-IV، بينما يتم مثلاً تشخيصه على أنه مصاب باضطراب النمو غير المحدد تحت مسمى آخر PDD-NOS حينما يظهر الشخص أعراضاً يقل عددها عن تلك الموجودة في "التوحد"، على الرغم من الأعراض الموجودة مطابقة لتلك الموجودة في التوحد، بينما يظهر الأطفال المصابون بمتلازمتي أسبرجر ورت أعراضاً تختلف بشكل أوضح عن أعراض التوحد، لكن ذلك لا يعني وجود إجماع بين الاختصاصيين حول هذه المسميات، حيث يفضل البعض استخدام بعض المسميات بطريقة تختلف عن الآخر.

كيف يتظاهر التوحد عند الطفل؟

يعتبر التوحد مرض ذو طيف من الإعراض، أي أن أعراض التوحد تختلف ما بين الأطفال المصابين، ما بين الخفيفة والشديدة، فيما يتعلق بقدرتهم على التواصل وعملية التفكير والتواصل الاجتماعي.

يكون من الصعب تشخيص المرض في كثير من الحالات بسبب كون المظهر الجسدي الفيزيائي للطفل المصاب بالتوحد طبيعيا وبسبب اختلاف تطور الأطفال الطبيعيين فيما بينهم.

وتكون أبرز أعراض التوحد الآتي:

1. خلل في تواصل الطفل مع من حوله، وتتضمن تأخر تطور الكلام، وميل الطفل لتكرار نفس الكلمات وتكلمه بوتيرة متكررة تفتقد لتغيير الإيقاع والنغمات.
2. ضعف تفاعل الطفل الاجتماعي.
3. ميل الطفل لتكرار نفي التصرفات، ونفس الدائرة الضيقة من الاهتمامات.
4. تصرفات وحركات شاذة مثل إجراء حركة هز متكررة في اليدين تشبه حركات غزل النسيج.

يكون لدى حوالي ثلث الأطفال المصابين بالتوحد تطور اقرب إلى التطور الطبيعي خلال السنة الأولى أو السنتين الأولى والثانية من العمر، ثم يبدأ لديهم التدهور الاجتماعي والكلامي الخاص بالتوحد فيميلون عندها لإظهار الآتي:

1. حب اللعب على انفراد.
2. عدم الاكتراث بالأطفال ممن يلعبون حوله.
3. حب ترتيب الأشياء وفرزها حسب الألوان.
4. صعوبة التواصل البصري بالعينين مع الآخرين.

فإذا أبدى الطفل أي من الأعراض الثمانية السابقة بشكل ثابت، فمن المرجح أن يكون لديه حالة توحد، وعادة يظهر على الطفل أكثر من عرض من هذه الأعراض.

على الرغم من اختلاف شدة المرض بين الأطفال فإن الشيء الثابت بينهم جميعا كمصابين هو نقص القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ومن التصرفات الأخرى عند مرضى التوحد:

1. تحديد كلام الطفل بعدة كلمات أو بعبارات مكررة.
2. التوقف الفجائي عن التكلم بشكل كامل لفترات.
3. عدم قدرته على تلبية حاجات التواصل مع المحيط.
4. تجنب الاحتكاك الجسدي مع من حوله.

٥. الميل للبقاء وحيدا.
٦. نادرا ما يلعب الطفل التوحدي الألعاب المثيرة والتخيلية.
٧. الميل للقيام بحركات مكررة مثل تكرار رمي الأشياء وتكرار حركات الهز والخفقان في اليدين أو حركات النسج.
٨. نوبات من الغضب الشديد نتيجة أسباب بسيطة.
٩. الضحك أو البكاء دون سبب أو مبرر.
١٠. لا تبدو عليه بوادر التأثر بالعاطفة أو إظهارها.
١١. يجد صعوبة في تغيير عاداته اليومية.
١٢. عدم الخوف من المخاطر.
١٣. قد يكون كثير الحركة او العكس قليل الحركة.
١٤. عدم الاكتراث للمناشدة الصوتية عند طلبة باسمه أو توجيهه سؤال خاص.
١٥. إظهاره لردود فعل غريبة للمؤثرات الحسية خاصة للأصوات العالية المفاجئة.
١٦. يسيطر على الطفل طقس أو تصرف معين كأن يلعب بجزء واحد من اللعبة وليس كلها.

تجدر الإشارة إلى أن الطفل المصاب بالتوحد ليس شرطا أن يظهر كل هذه التصرفات مجتمعة، وإنما قد يكون لديه جزء منها.

أسباب التوحد:

حتى الآن لا يعرف سبب واضح محدد لهذا المرض، فلم تتوصل البحوث العلمية التي أجريت حول التوحد إلى نتيجة قطعية حول السبب المباشر للتوحد، رغم أن عدد من البحوث تشير إلى وجود عامل جيني ذو تأثير مباشر في الإصابة بهذا الاضطراب. يجري البحث الآن في محاولة التعرف على الجينات الوراثية المسببة بهذا المرض.

في حين تركز أبحاث أخرى على احتمال مسؤولية الخلل الكيماوي في الجسم على مستوى الدماغ أو الموروثات أو الجهاز المناعي، فكلها قد تتدخل في آلية حدوث المرض.

ومن الأسباب الأخرى التي لم يثبت دورها بشكل علمي على هذا المرض: الحساسية الغذائية، التعرض لسموم البيئة، بعض اللقاحات وخاصة لقاحات الحصبة والنكاف والحصبة الألمانية.

ولكن من المؤكد أن هناك الكثير من النظريات التي أثبتت البحوث العلمية أنها ليست هي سبب التوحد، كقول بعض علماء التحليل النفسي وخاصة في الستينيات أن التوحد سببه سوء معاملة الوالدين للطفل، وخاصة الأم، حيث إن ذلك عار عن الصحة تماماً وليست له علاقة بالتوحد، كما أن التوحد ليس مرضاً عقلياً، وليست هناك عوامل مادية في البيئة المحيطة بالطفل يمكن أن تكون هي التي تؤدي إلى إصابته بالتوحد.

كيف يتم تشخيص التوحد:

لعل هذا الأمر يعد من أصعب الأمور وأكثرها تعقيداً، وخاصة في الدول العربية، حيث يقل عدد الأشخاص المهيئين بطريقة علمية لتشخيص التوحد، مما يؤدي إلى وجود خطأ في التشخيص، أو إلى تجاهل التوحد في المراحل المبكرة من حياة الطفل، مما يؤدي إلى صعوبة التدخل في أوقات لاحقة، حيث لا يمكن تشخيص الطفل دون وجود ملاحظة دقيقة لسلوك الطفل، ولمهارات التواصل لديه، ومقارنة ذلك بالمستويات المعتادة من النمو والتطور.

ولكن مما يزيد من صعوبة التشخيص أن كثيراً من السلوك التوحدي يوجد كذلك في اضطرابات أخرى، ولذلك فإنه في الظروف المثالية يجب أن يتم تقييم حالة الطفل من قبل فريق كامل من تخصصات مختلفة، حيث يمكن أن يضم هذا الفريق:

- أخصائي أعصاب neurologist .
- أخصائي نفسي أو طبيب نفسي.
- طبيب أطفال متخصص في النمو.
- أخصائي علاج لغة وأمراض نطق speech-language pathologist .
- أخصائي علاج مهني occupational therapist .

- وأخصائي تعليمي.
- والمختصين الآخرين ممن لديهم معرفة جيدة بالتوحد.

هذا وقد تم تطوير بعض الاختبارات التي يمكن استخدامها للوصول إلى تشخيص صحيح للتوحد، ولعل من أشهر هذه الاختبارات: (CHAT (Checklist for Autism in Toddlers، Chilhood Autism Rating Scale- CARS وغيرهما، وهي للاستخدام من قبل المتخصصين فقط.

ما هي العلامات المبكرة التي تشير للتوحد عند الطفل الصغير (وفق برنامج الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال للتحري المبكر عن التوحد لعام ٢٠٠٧):

إن وجد واحدة من العلامات الآتية يجب أن تثير انتباه الأهل، ويتطلب طلب المشورة المتخصصة وهي:

- لا يقوم الطفل الدارج (أول المشي) بالالتفات إلى مصدر لفظ أسمه.
- لا يقوم الطفل الصغير بالنظر إلى ما يشير إليه أحد الوالدين بالقول: انظر إلى ....
- لا يقوم الطفل بتقديم نفسه للأهل عند قيامه بعمل ما أو حمل شيء ما.
- تأخر اكتساب الطفل الصغير لمهارة الابتسام.
- فشل الطفل في التواصل البصري بالعينين مع الأهل.

مقاييس كشف التوحد عند الأطفال الكبار:

تتألف هذه المقاييس من خمسة جداول، وهي محصلة العديد من الدراسات، بحيث يمكن من خلال حساب مجموعة من النقاط بعد الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تخص الطفل، وهذه العلامة يمكن من خلالها الحكم على الطفل بالتوحد.

تجدر الإشارة إلى أن كل جدول من هذه الجداول يتناول موضوع محدد وهذه الجداول على النحو الآتي:

١. الجدول الأول: يشمل أسئلة حول مهارة الطفل في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الناس.

2. الجدول الثاني: يشمل مجموعة من المعلومات التي تدل على كيفية تعامل الطفل مع جسده.
3. الجدول الثالث: يشمل معلومات حول قدرة الطفل على التكيف مع التغيرات.
4. الجدول الرابع: حول مهارة الطفل في الإجابة عن الأسئلة الموجهة له.
5. الجدول الخامس: حول قدرة الطفل على استخدام العبارات اللفظية.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الجداول يمكن أن تستخدم للأطفال فوق السنتين من العمر وحتى المراهقة.

في كل جدول هناك سبع اسئلة ويعطى كل طفل ما بين ١ — ٤ والطفل الذي تكون علامة السؤال هي (١) تدل على أن السلوك هو في المجال العادي أو الطبيعي، بينما العلامة (٤) فتشير إلى أن السلوك الملاحظ غير عادي بدرجة كبيرة ويرجع أن يكون سلوك توحدي.

بعد الانتهاء من استجواب الطفل والأهل للجداول الخمسة تجمع العلامات المأخوذة من الجداول الخمسة وتكون النتائج كما يلي:

- إذا حصل الطفل على علامة ما دون (٣٠)، فهو طفل طبيعي غير مصاب بالتوحد.
- إذا حصل الطفل على علامة ما بين (٣٠ — ٣٧) فهو طفل مصاب بالتوحد من درجة خفيفة إلى متوسطة.
- إذا حصل الطفل على علامة ما بين (٣٨ - ٦٠) فهو طفل مصاب بالتوحد الشديد.

ما هي أعراض التوحد ، وكيف يبدو الأشخاص المصابين بالتوحد؟

عادة لا يمكن ملاحظة التوحد بشكل واضح حتى سن ٢٤- ٣٠ شهراً ، حينما يلاحظ الوالدان تأخراً في اللغة أو اللعب أو التفاعل الاجتماعي، وعادة ما تكون الأعراض واضحة في الجوانب الآتية:

١. التواصل: يكون تطور اللغة بطيئاً، وقد لا تتطور اللغة بتاتاً، يتم استخدام الكلمات بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، حيث ترتبط الكلمات بمعانٍ غير معتادة لهذه الكلمات، يكون التواصل عن طريق الإشارات بدلاً من الكلمات، يكون الانتباه والتركيز لمدة قصيرة.

٢. التفاعل الاجتماعي: يقضي وقتاً أقل مع الآخرين، يبدي اهتماماً أقل بتكوين صداقات مع الآخرين، تكون استجابته أقل للإشارات الاجتماعية مثل الابتسامة أو النظر للعيون.

٣. المشكلات الحسية: استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية، مثل أن يكون حساساً أكثر من المعتاد للمس، أو أن يكون أقل حساسية من المعتاد للألم، أو النظر، أو السمع، أو الشم.

٤. اللعب: هناك نقص في اللعب التلقائي أو الابتكاري، كما أنه لا يقلد حركات الآخرين، ولا يحاول أن يبدأ في عمل ألعاب خيالية أو مبتكرة.

٥. السلوك: قد يكون نشطاً أو متحركاً أكثر من المعتاد، أو تكون حركته أقل من المعتاد، مع وجود نوبات من السلوك غير السوي (كأن يضرب رأسه بالحائط، أو يعظ)، دون سبب واضح، قد يصر على الاحتفاظ بشيء ما، أو التفكير في فكرة بعينها، أو الارتباط بشخص واحد بعينه، هناك نقص واضح في تقدير الأمور المعتادة، وقد يظهر سلوكاً عنيفاً أو عدوانيا، أو مؤذياً للذات، وقد تختلف هذه الأعراض من شخص لآخر، وبدرجات متفاوتة.

طريقة علاجه:

أساس علاج مرض التوحد هو وضع برنامج علاجي مبكر وخاص طويل الأمد من قبل فريق متخصص.

تقسم طرق العلاج إلى قسمين هما:

القسم الأول: طرق العلاج القائمة على أسس علمية:

وهي تشمل طرق العلاج التي قام بابتكارها علماء متخصصون في العلوم المتعلقة بالتوحد: كعلم النفس، والطب النفسي، وأمراض اللغة، والتعليم.

لقد أتت طرق العلاج هذه بعد جهود طويلة في البحث العلمي، ولذا فإنها تملك بعض المصداقية، على الرغم من الانتقادات التي وجهت لكل من هذه الطرق.

١. طريقة لوفاس (Lovaas): وتسمى كذلك بطريقة العلاج السلوكي Behaviour Therapy أو علاج التحليل السلوكي Behaviour Analysis Therapy. ، وتعتبر واحدة من طرق العلاج السلوكي، ولعلها تكون الأشهر، حيث تقوم النظرية السلوكية على أساس أنه يمكن التحكم بالسلوك بدراسة البيئة التي يحدث بها والتحكم في العوامل المثيرة لهذا السلوك، حيث يعتبر كل سلوك عبارة عن استجابة لمؤثر ما. ومبتكر هذه الطريقة هو Ivor Lovaas أستاذ الطب النفسي في جامعة لوس أنجلوس كاليفورنيا UCLA . والعلاج السلوكي قائم على نظرية السلوكية والاستجابة الشّرطية في علم النفس، حيث يتم مكافئة الطفل على كل سلوك جيد، أو على عدم ارتكاب السلوك السيئ، كما يتم عقابه (كقول قف، أو عدم إعطائه شيئاً يحبه) على كل سلوك سيئ. وطريقة لوفاس هذه تعتمد على استخدام الاستجابة الشرطية بشكل مكثف، حيث يجب أن لا تقل مدة العلاج السلوكي عن ٤٠ ساعة في الأسبوع، ولمدة غير محددة، وفي التجارب التي قام بها لوفاس وزملاؤه كان سن الأطفال صغيراً، وقد تم انتقاؤهم بطريقة معينة وغير عشوائية، وقد كانت النتائج إيجابية، حيث استمر العلاج المكثف لمدة سنتين، هذا وتقوم العديد من المراكز بإتباع أجزاء من هذه الطريقة، وتعتبر هذه الطريقة مكلفة جداً نظراً لارتفاع تكاليف العلاج، خاصة مع هذا العدد الكبير من الساعات المخصصة للعلاج، كما أن كثيراً من الأطفال الذين يؤدون بشكل جيد في العيادة قد لا يستخدمون المهارات التي اكتسبوها في حياتهم العادية.

٢. طريقة تيتش (TEACCH) : أي علاج وتعليم الأطفال المصابين بالتوحد وإعاقات التواصل المشابهة له. وتمتاز طريقة تيتش بأنها طريقة تعليمية شاملة

لا تتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك، بل تقدم تأهيلاً متكاملاً للطفل ، كما أنها تمتاز بأن طريقة العلاج مصممة بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل · حيث لا يتجاوز عدد الأطفال في الفصل الواحد ٥ – ٧ أطفال مقابل مدرسة ومساعدة مدرسة ، ويتم تصميم برنامج تعليمي منفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجات هذا الطفل.

٣. فاست فورورد (FastForWord) : وهو عبارة عن برنامج إلكتروني يعمل بالحاسوب ويعمل على تحسين المستوى اللغوي للطفل المصاب بالتوحد. وتقوم فكرة هذا البرنامج على وضع سماعات على أذني الطفل ، بينما هو يجلس أمام شاشة الحاسوب ويلعب ويستمع للأصوات الصادرة من هذه اللعب · وهذا البرنامج يركز على جانب واحد هو جانب اللغة والاستماع والانتباه ، وبالتالي يفترض أن الطفل قادر على الجلوس مقابل الحاسوب دون وجود عوائق سلوكية.

القسم الثاني: طرق العلاج الأخرى (غير المبنية على أسس علمية واضحة)

أولاً- التدريب على التكامل السمعي:

وتقوم آراء المؤيدين لهذه الطريقة بأن الأشخاص المصابين للتوحد مصابون بحساسية في السمع فهم إما مفرطون في الحساسية أو عندهم نقص في الحساسية السمعية ولذلك فإن طرق العلاج تقوم على تحسين قدرة السمع لدى هؤلاء عن طريق عمل فحص سمع أولاً ثم يتم وضع سماعات إلى آذان الأشخاص التوحديين بحيث يستمعون لموسيقى تم تركيبها بشكل رقمي (ديجيتال) بحيث تؤدي إلى تقليل الحساسية المفرطة، أو زيادة الحساسية في حالة نقصها · وفي البحوث التي أجريت حول التكامل أو التدريب السمعي ، كانت هناك بعض النتائج الإيجابية حينما يقوم بتلك البحوث أشخاص مؤيدون لهذه الطريقة أو ممارسون لها ، بينما لا توجد نتائج إيجابية في البحوث التي يقوم بها أطراف معارضون أو محايدون، خاصة مع وجود صرامة أكثر في تطبيق المنهج العلمي، ولذلك يبقى الجدل مستمراً حول جدوى هذه الطريقة.

ثانياً- التواصل المُيَسر(Facilitated Communication) :

وقد حظيت هذه الطريقة على اهتمام إعلامي مباشر، وتناولتها كثير من وسائل الإعلام الأمريكية، وتقوم على أساس استخدام لوحة مفاتيح ثم يقوم الطفل باختيار الأحرف المناسبة لتكوين جمل تعبر عن عواطفه وشعوره بمساعدة شخص آخر، وقد أثبتت معظم التجارب أن معظم الكلام أو المشاعر الناتجة إنما كانت صادرة من هذا الشخص الآخر، وليس من قبل الشخص التوحدي، ولذا فإنها تعتبر من الطرق المنبوذة، على الرغم من وجود مؤسسات لنشر هذه الطريقة.

ثالثاً- العلاج بالتكامل الحسي (Sensory Integration Therapy) :

وهو مأخوذ من علم آخر هو العلاج المهني، ويقوم على أساس أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم، وبالتالي فإن خللاً في ربط أو تجانس هذه الأحاسيس (مثل حواس الشم، السمع، البصر، اللمس، التوازن، التذوق) قد يؤدي إلى أعراض توحدية.

ويقوم العلاج على تحليل هذه الأحاسيس ومن ثم العمل على توازنها، ولكن في الحقيقة ليس كل الأطفال التوحديين يظهرون أعراضاً تدل على خلل في التوازن الحسي، كما أنه ليس هناك علاقة واضحة ومثبتة بين نظرية التكامل الحسي ومشكلات اللغة عند الأطفال التوحديين، ولكن ذلك لا يعني تجاهل المشكلات الحسية التي يعاني منها بعض الأطفال التوحديين، حيث يجب مراعاة ذلك أثناء وضع برنامج العلاج الخاص بكل طفل.

رابعاً- لعلاج بهرمون السكرتين Secretin :

هو هرمون يفرزه الجهاز الهضمي للمساعدة في عملية هضم الطعام، وقد بدأ البعض بحقن جرعات من هذا الهرمون للمساعدة في علاج الأطفال المصابين بالتوحد.

هل ينصح باستخدام السكرتين؟

في الحقيقة ليس هناك إجابة قاطعة بنعم أو لا، لأنه في النهاية لا أحد يشعر بمعاناة آباء الأطفال التوحديين مثلما يشعرون هم بها، وهناك رأيان حول استخدام

السكرتين لعلاج التوحد، هناك الرأي المبني على أساس أقوال بعض (في بعض الأحيان مئات ؟) الآباء الأمريكان الذين استخدموه ووجدوا تحسناً ملحوظاً في سلوك أطفالهم، ويشجع عدد قليل من الباحثين في مجال التوحد على استخدام مثل هذا العلاج ، ولعل أشهرهم هو (ريملاند) وفي المقابل هناك آراء بعض العلماء الذين يشككون في فاعلية هذا الهرمون، ولعل آخر دراسة حول هذا كانت تلك التي نشرت في مجلة نيو انجلند الطبية ١٩٩٩م (إحدى أشهر المجلات الطبية الأكاديمية في العالم) في ٩ ديسمبر والتي لم تجد أثراً ايجابياً للسكرتين، بل إن هناك بعض العلماء ممن يحذرون من استخدامه نظراً لأنه لم يتم تجريب هذا الهرمون على الحيوانات، ويحذرون من احتمال وجود آثار جانبية سلبية قد لا نعرف ماهيتها.

وفي الحقيقة فإن الجدل ما زال مستمراً خاصة مع وجود روايات من قبل بعض الآباء حول تحسن سلوك أطفالهم بالإضافة إلى وجود بضعة دراسات تؤيد استخدام السكرتين، لكنها لم تنشر في مجلات معروفة، مما يثير بعض الشبهات حول أسلوب البحث والمنهجية في هذه الدراسات.

إذن ما هي أفضل طريقة للعلاج :

لقد أظهرت البحوث والدراسات أن معظم الأشخاص المصابين بالتوحد يستجيبون بشكل جيد للبرامج القائمة على البُنى الثابتة والمُتوقعة (مثل الأعمال اليومية المتكررة والتي تعود عليها الطفل)، والتعليم المصمم بناء على الاحتياجات الفردية لكل طفل، وبرامج العلاج السلوكي، والبرامج التي تشمل علاج اللغة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والتغلب على أية مشكلات حسية، كما يجب أن تكون الخدمة مرنة تتغير بتغير حالة الطفل، وأن تعتمد على تشجيع الطفل وتحفيزه، كما يجب تقييمها بشكل منتظم من أجل محاولة الانتقال بها من البيت إلى المدرسة إلى المجتمع، كما لا يجب إغفال دور الوالدين وضرورة تدريبهما للمساعدة في البرنامج، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي لهما.

ما فوائد البرامج العلاجية للطفل المتوحد؟

- تعليم الطفل المتوحد كيفية التواصل مع الآخرين عن طريق الكلام وبطرق أخرى مثل لغة الإشارة والرسوم، سعيا لإخراج الطفل من دائرة اهتماماته الضيقة وشده نحو أشياء جديدة بطريقة التشجيع الإيجابي ومن خلال وضع الطفل في أجواء اجتماعية.
- تقديم مضادات الاكتئاب التي تخفف من الحركات المكررة، وآخرين قد يحتاجون للمنبهات لتخفيف فرط النشاط أو مضادات الاختلاج.

نصائح لآباء ومعلمي الأشخاص المصابين بالتوحد:

١. يفكر كثير من الأشخاص المصابين بالتوحد باستخدام التفكير المرئي، حيث أفكر باستخدام الصور، بدلاً من اللغة أو الكلمات، حيث تبدو أفكاري كشريط فيديو أراه في مخيلتي، فالصور هي لغتي الأولى، والكلمات لغتي الثانية، كما أن تعلم الأسماء أكثر سهولة من تعلم الأفعال، حيث يمكنني أن أكون صورة في مخيلتي للاسم، بينما من الصعب عمل ذلك بالنسبة لغير الأسماء، كما أنصح المعلمة أو المعلم بعرض الكلمات بصورة واضحة للطفل، وذلك باستخدام الألعاب مثلاً.

٢. حاول تجنب استخدام كلمات كثيرة وأوامر أو تعليمات طويلة، حيث يواجه الأشخاص المصابين بالتوحد مشكلات في تذكر تسلسل الكلمات، وذلك يمكن كتابة التعليمات على الورق إذا كان الطفل أو الشخص يستطيع القراءة.

٣. لدى كثير من الأطفال المصابين بالتوحد موهبة في الرسم، والفن، أو الكمبيوتر، حاول تشجيع هذه المواهب وتطويرها.

٤. قد يركز الأطفال المصابون بالتوحد على شيء ما يرفضون التخلي عنه، كلعب القطارات أو الخرائط، وأفضل طريقة للتعامل مع ذلك هي استغلال ذلك من أجل الدراسة، حيث يمكن استخدام القطارات، مثلاً لتعليم القراءة والحساب، أو يمكن قراءة كتاب عن القطارات والقيام بحل بعض

المسائل الحسابية لاستخدام القطارات، كعد مثلاً كم كيلومتر يفصل بين محطة وأخرى.

5. استخدم طرقاً مرئية واضحة لتعليم مفهوم الأرقام.
6. يواجه كثير من الأطفال المصابين بالتوحد صعوبات في الكتابة، بسبب صعوبات في التحكم بحركة اليد، للتغلب على شعور الطفل بالإحباط بسبب سوء خطه، شجعه على الاستمتاع بالكتابة، واستخدم الكمبيوتر في الطباعة إذا أمكن ذلك.
7. بعض الأطفال المصابين بالتوحد يتعلمون القراءة بسهولة أكبر إذا استخدموا طريقة تعلم الحروف أولاً، بينما يتعلم البعض الآخر باستخدام الكلمات دون تعلم الحروف أولاً.
8. بعض الأطفال لديهم حساسية ضد الأصوات المرتفعة، ولذلك يجب حمايتهم من الأصوات المرتفعة (كصوت جرس المدرسة مثلاً)، أو صوت تحريك الكراسي بحكها في الأرضية، ويمكن التقليل من صوت تحريك الكراسي بوضع سجادة فوق أرضية الفصل.
9. تسبب الأضواء العاكسة (الوهاجة fluorescent lights) بعض الإزعاج لبعض الأطفال المصابين بالتوحد، ولتجنب هذه المشكلة يمكن وضع طاولة الطفل قرب النافذة، أو تجنب استخدام الأضواء العاكسة.
10. بعض الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من فرط الحركة أيضاً (hyperactivity)، حيث يتحركون كثيراً، ويمكن التغلب على ذلك إذا تم إلباسهم صدرية أو معطف ثقيل يقلل من حركتهم. كما أن الضغط الناتج عن الوزن قد يساعد على تهدئة الطفل، ولأفضل النتائج يجب أن يرتدي الطفل الصدرية لمدة عشرين دقيقة، ثم يتم خلعها لبضع دقائق.
11. يستجيب بعض الأطفال المصابين بالتوحد بشكل أفضل ويتحسن الكلام عندهم إذا تواصل المعلم معهم بينما هم يلعبون على أرجوحة أو كانوا ملفوفين في سجادة فالإحساس الناجم عن التأرجح أو الضغط الصادر من

السجادة قد يساعد على تحسين الحديث، لكن يجب أن لا يُجبر الطفل على اللعب بالأرجوحة إلا إذا كان راغباً بذلك.

١٢. بعض الأطفال والكبار المصابين بالتوحد، ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي، لا يستطيعون معالجة المعلومات الداخلة عن طريق الرؤية والسمع في نفس الوقت، وذلك لا يستطيعون الرؤية والسمع في نفس الوقت، ولذلك يجب ألا يطلب منهم أن ينظروا وينصتوا في نفس الوقت.

١٣. تعتبر حاسة اللمس عند كثير من الأشخاص المصابين بالتوحد ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي أكثر الحواس فاعلية، ولذلك يمكن تعليمهم الحروف بتعويدهم على لمس الأحرف المصنوعة من البلاستيك، كما يمكن أن يتعلموا جدولهم اليومي بلمس الأشياء الموجودة على الجدول قبل بضع دقائق من موعد النشاط، فمثلاً قبل ١٥ دقيقة من موعد الغداء قدم للشخص ملعقة ليمسكها.

١٤. في حال استخدام الحاسوب في التعليم حاول وضع لوحة المفاتيح في أقرب مكان إلى الشاشة، حيث إن بعضهم قد لا يدرك أن عليه أن ينظر إلى الشاشة بعد الضغط على أحد المفاتيح.

١٥. من السهل بالنسبة لبعض الأشخاص ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي الربط بين الكلمات والصور إذا رأوا الكلمة مطبوعة تحت الصورة التي تمثلها. وقد يجد بعض الأشخاص صعوبة في فهم الرسومات، حيث يفضلون استخدام الأشياء الحقيقية والصور في البداية.

١٦. قد لا يدرك بعض الأشخاص المصابين بالتوحد أن الكلام يستخدم كوسيلة للتواصل، وذلك فإن تعلم اللغة يجب أن يركز على تعزيز التواصل، فإذا طلب الطفل كوباً فأعطه كوباً، وإذا طلب طبقاً بينما هو يريد كوباً، أعطه طبقاً، حيث يحتاج الطفل أن يتعلم أنه حينما ينطق بكلامٍ ما، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث شيء ما.

١٧. قد يجد كثير من الأشخاص المصابين بالتوحد صعوبة في استخدام فأرة الحاسوب، ولذا حاول استخدام أداة أخرى لها زر منفصل للضغط، كالكرة الدائرية، حيث يجد بعض الأطفال المصابين بالتوحد، ممن يواجهون مشاكل في التحكم العضلي، صعوبة في الضغط على الفأرة أثناء مسكها، (قدمت هذه النصائح تمبل جراندين (Temple Grandin)

التفكير الإدراكي والتواصل الاجتماعي:

تقدم كتابات تمبل جراندن، ودونا ويليامس وغيرها، وسيلة لفهم كيف يفكر الأشخاص المصابون بالتوحد، حيث يظهر من خلال هذه الكتابات اعتماد الأشخاص المصابين بالتوحد على طريقة من التفكير تتميز بالآتي (في معظم الأحيان):

١. التفكير بالصور، وليس الكلمات ٠
٢. عرض الأفكار على شكل شريط فيديو في مخيلتهم، الأمر الذي يحتاج إلى بعض الوقت لاستعادة الأفكار ٠
٣. صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية ٠
٤. صعوبة الاحتفاظ بمعلومة واحدة في تفكيرهم، أثناء محاولة معالجة معلومة أخرى ٠
٥. يتميزوا باستخدام قناة واحدة فقط من قنوات الإحساس في الوقت الواحد ٠
٦. لديهم صعوبة في تعميم الأشياء التي يدرسونها أو يعرفونها ٠
٧. لديهم صعوبات في عدم اتساق أو انتظام إدراكهم لبعض الأحاسيس.

وتبين المعلومات المتوفرة حول التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأفراد أنه من المحتمل أن:

أ- تكون لديهم صعوبات في فهم دوافع الآخرين وتصوراتهم حول المواقف الاجتماعية ٠

ب- يواجهوا صعوبة في معالجة المعلومات الحسية التي تصل لديهم، مما يؤدي إلى وجود عبء حسي sensory overload

ت- يستخدموا العقل بدلاً من المشاعر في عمليات التفاعل الاجتماعي، ولذلك وبناء على افتراض أن التلاميذ التوحديين يكتسبوا المعلومات بطريقة مختلفة، فإنه يجب أن يكون هنالك توافق بين أساليب التعلم عند هؤلاء التلاميذ، وطرق عرض المواد لهم، حيث يجب أن يبدأ المعلمون بالعمل على الاستفادة من نقاط القوة عند التلاميذ التوحديين، وقد أكدت الدكتورة كيل على أنه من أجل خلق بيئة تعليمية مساعدة، يجب على المعلمين أن يقوموا بوضع بنية ثابتة structure أثناء التدريس.

البنية الثابتة : (Structure) :

تعتبر البنية الثابتة من الأمور الحيوية عند تدريس الأطفال المصابين بالتوحد، ويمكن تعزيز الأنشطة ببنية ثابتة تعتمد على :

١. تنظيم المواد المطلوبة للدرس ٠
٢. وجود تعليمات واضحة ٠
٣. وجود نظام هيكلي لتقديم التلميحات المساعدة للطفل، بحيث لا يتم تقديم الإجابة أو الاستجابة المطلوبة مباشرة، بل يتم مساعدة الطفل على الوصول إلى الاستجابة المناسبة بتقديم تلميحات تنتقل بالطفل من درجة إلى أخرى (من السهولة) حتى يصل إلى الاستجابة المطلوبة.

كما يتم تعزيز البنية الثابتة باستخدام أعمال روتينية وأدوات مرئية مساعدة لا تعتمد على اللغة، فالروتينات المتكررة تسمح له بتوقع الأحداث، مما يساعد على زيادة التحكم في النفس والاعتماد عليها، فالتسلسل المعتاد للأحداث: يوفر الانتظام وسهولة التوقع بالأحداث، يساعد على إنشاء نسق ثابت لكثير من الأمور، كما يوفر الاستقرار والبساطة، ويجعل الفرد ينتظر الأمور ويتوقعها، الأمر الذي يساعد على زيادة الاستقلالية.

وهناك ثلاثة أنواع للروتينات :

١. الروتينات المكانية: التي تعمل على ربط مواقع معينة بأنشطة معينة، والتي يمكن أن تكون على شكل جدول مرئي تُستخدم كجدول يومي للأنشطة.

٢. الروتينات الزمانية: التي تربط الوقت بالنشاط وتحدد بداية ونهاية النشاط بشكل مرئي وواضح.

٣. الروتينات الإرشادية: التي توضح بعض السلوكات الاجتماعية والتواصلية المطلوبة.

تعمل الأدوات المرئية المساعدة على إضافة بنية ثابتة للتدريس، حيث إنها ثابتة زمنياً ومكانياً ويمكنها أن تعبر عن أنواع متعددة من المواد، كالمواد المطبوعة، والأشياء الحسية الملموسة، والصور، وعادة ما نفترض أن الكلمات المطبوعة تعتبر أصعب، ولكن توضح الدكتورة كيل على أن هذا افتراض غير صحيح، فالأدوات المرئية المساعدة:

١. تساعد الطفل على التركيز على المعلومات •

٢. تعمل على تسهيل التنظيم والبنية الثابتة •

٣. توضح المعلومات وتبين الأمور المطلوبة •

٤. تساعد الطفل في عملية التفضيل بين أكثر من خيار •

٥. تقلل من الاعتماد على الكبار •

٦. تساعد على الاستقلال والاعتماد على النفس •

٧. كما أن الأنشطة المرئية مثل تجميع قطع الألغاز puzzles ، وحروف الهجاء ، والطباعة ، والكتابة ، وقراءة الكتب ، واستخدام الكمبيوتر كلها تتميز بوجود بداية ونهاية واضحتين مما يساعد على وضوح تلك المهام.

مبادئ التفاعل الاجتماعي:

عند تدريس التفاعل الاجتماعي للطلاب المتوحدين قم باستخدام:

١. سلسلة متوقعة من المواقف الاجتماعية •

٢. مجموعة معدة مسبقاً من المحادثات الشفهية المنتظمة •

٣. رسائل شفهية تتمشى مع النشاط الحالي •

٤. الاستخدام الآني للكلام والأدوات المرئية المساعدة •

٥. الوقفة كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم ، أي توقف بين فترة وأخرى.

٦.المبالغة (في إظهار العواطف مثلاً).

وباختصار فقد بينت الدكتورة كيل أنه من الضروري جداً تطابق طرق التدريس مع طرق التعلم الإدراكي (الذهني) والاجتماعي للشخص المصاب بالتوحد، كما أن استخدام البنية الثابتة على شكل روتينات وأدوات مرئية مساعدة يعمل على تعزيز التعلم عند هؤلاء الأطفال.

(للمزيد أنظر وينج، لورنا. د.ت، سليمان، عبد الرحيم سيد. ٢٠٠٠، جوهر، أحمد. د.ت، الراوي، فضيلة، وحماد، آمال صالح. ١٩٩٩، السعد، سميرة. ١٩٩٧)

ومما لا شك فيه أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال تنحية الجانب الديني عن العلاج والاستشفاء في الجوانب العضوية والنفسية، فالقرآن الكريم خير وشفاء لكافة الأمراض العضوية والنفسية والروحية، وكذلك لا يمنع مطلقاً الاستفادة من الدراسات الغربية المتعلقة بعلاج كثير من الأمراض العضوية والنفسية شريطة أن تتوافق الممارسات المتبعة في العلاج والاستشفاء مع أحكام الشريعة السمحة، سائلاً المولى عز وجل أن يحفظنا بحفظه وأن يشفي مرضى المسلمين إنه على كل شيء قدير.

دور المدرسة في النمو اللغوي:

تلعب المدرسة دوراً هاما في تعزيز النمو اللغوي للأطفال وبخاصة في المرحلتين الابتدائية وما قبل المدرسة، ويحتل المعلم مركزا يمكنه من تحسين أداء تلاميذه اللغوية، وبخاصة إذا آمن أن الفروقات الفردية في مجال هذا الأداء تعود إلى عوامل بيئية وليست عوامل وراثية، واتبع بعض القواعد اللغوية المحددة، وتعزيز سمة التأني، وتزويد تلاميذه ببعض القرائن التي تساعدهم على التذكر وإزالة مصادر القلق والتوتر التي تصاحب عادة عمليات التواصل لتشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة (النشواتي: ١٧٦).

المصادر والمراجع

قائمة المراجع العربية

- القيسي، عودة الله منيع. (٢٠٠٧). نظرية اللغة بين عبد القاهر الجُرجاني وتشومسكي، عمان.
- عمايرة، خليل أحمد .(١٩٨٤)في نحو اللغة وتراكيبها - منهج وتطبيق، عالم المعرفة، جدّة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٦٢). المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد، القاهرة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت). الجامع الصحيح.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن .(١٩٥٢). دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الحمداني، موفق (١٩٨٢). اللغة وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، مكتبة الرواد، بغداد.
- أنسي، قاسم .(٢٠٠٠). دراسة في سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكتاب.
- حلمي، خليل .(١٩٨٧). اللغة والطفل. دراسة المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- خوالدة، محمد (١٩٩٠). مفاهيم الفكر واللغة ودور التربية في إنمائها، مجلة الدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام أباد، عدد (٣)، مجلد (٢٥).
- حسن، مرضي حسن .(١٩٩٤). مدخل إلى مهم اللغة والتفكير، دار بيروت، لبنان.
- جمعة، سيد يوسف .(١٩٩٧). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب للنشر، القاهرة.

- الجابري، محمد عابد .(١٩٩١). التراث والحداثة. مركز دراسات الوحدات العربية، بيروت، لبنان.
- هدسون .(١٩٩٧). علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عبد الغني عياد، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- أبو عرقوب، أحمد حسن.(١٩٨٩). تطور لغة الطفل، مركز غنيم، عمان.
- فيرث .(١٩٦٦). التفكير بدون لغة: الدلالات النفسية للصمم، د.ن.
- جرين، جودث .(د.ت). التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان.
- بو عزة، الطيب، مقال بعنوان: هل يمكن أن نفكر بدون لغة.
- راجح، أحمد عزت .(٢٠٠٢). أصول علم النفس ، د.ن.
- حتاملة، موسى رشيد .(١٤٢٧هـ). تعلم اللغة الثانية، مجلة مجمع اللغة العربية، الأردني، العدد(٧٠) عام () ص (٦٩- ٩٠).
- بو عزة، الطيب .(١٩٩٤). هل يمكن أن نفكر بدون لغة، مجلة العربي، عدد أيار، ص ٩٠.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(١٩٨٧). الإعلام العربي حاضرا ومستقبلا، تونس، ص:٦٠.
- البراهيم، فؤاد أحمد .(٢٠٠٠). التفكير واللغة، صحيفة الجزيرة السعودية، ١٩ اكتوبر.
- علي، نبيل .(٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة الكويتية، يناير، ص: ٢٥٩.
- حماد، أحمد عبد الرحمن .(١٩٨٥). العلاقة بين اللغة والفكر دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
- جرين، جودث .(١٤١٠هـ). التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، دار عالم الكتب، الرياض السعودية.
- هجمان، روي سي .(١٤٠٩هـ). اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، الكويت.

- السيد، محمود أحمد .(١٤١٥هـ). في طرائق تدريس اللغة العربية، ط٢، منشورات جامعة دمشق.
- الخوالدة، محمد .(١٩٩٠). مفاهيم الفكر واللغة ودور التربية في إنمائها، مجلة الدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام أباد، ص ٨٢ – ٩٠، عدد (٣)، مجلد (٢٥).
- جودين، جرين .(١٩٩٢). التفكير واللغة، ترجمة، عبد الرحمن جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- علاونة، شفيق حسان .(٢٠١٠). التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة، عمان.
- حمودة، نهى .(٢٠٠٠). أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، عمان، الجامعة الأردنية.
- التل، شادية. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي في الإسلام، عمان، دار النفائس للنشر والتوزيع.
- العويس، رجب.(٢٠٠٤). التفكير (مهاراته، استراتيجياته، تدريسه)، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.
- الحر، عبد العزيز.(٢٠٠١). مدرسة المستقبل، دبي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مرعي، توفيق، والقاعود، إبراهيم، وخريشة، علي (١٩٩٣). مناهج التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، مسقط، وزارة التربية والتعليم، عُمان.
- قطامي، نايفة. ٢٠٠١. تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عبد الغفار، عبد السلام.(١٩٩٣). دور التعليم في تنمية التفكير في المستقبل، مجلة الدراسات التربوية المصرية، المجلد الثامن، العدد (٢٥)، ص ١٥- ٢٤.
- جروان، فتحي. (١٤١٩هـ). تعليم التفكير، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة

- جروان، فتحي عبد الرحمن.(١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جرين، جودث .(١٤١٠هـ). التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، دار عالم الكتب، الرياض السعودية.

قائمة المراجع الأجنبية

- Noam Chomsky. (1980). Rules and Representations, New York.
- Newmann, F.M: 1991. promoting higher order thinking in social studies: overview of a study 16 high school department. Theory and research. Social education, 1 (4), 324 – 340.
- Browne, M, and Kelley, S. (1986). Asking the right questions: a guide to critical thinking. Englewood cliffs. New jersey: prentice- hall.
- Browne, M, and Kelley, S. (1986). Asking the right questions: a guide to critical thinking. Englewood cliffs. New jersey: prentice- hall.
- Bee, H .(1985). The developing vhild (fourth editon). New York: Harper and row, publishers.
- Brown, R. (1965). Social psychology. New York: free press.
- Lenneberg, E, .(1976). Biological foundations of language. New York. Wiley.

- Lenneberg, E, .(1969). On Explaining language. Sconce. 146. pp635- 643.